

ISSN 2223–2982



**СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ**

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№11–2 2022 (НОЯБРЬ)

Учредитель журнала
Общество с ограниченной ответственностью
«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»

Журнал издается с 2011 года.

Редакция:

Главный редактор
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор
Ю.Б. Миндлин

Верстка
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015
В течение года можно произвести подписку
на журнал непосредственно в редакции.

Издатель:

Общество с ограниченной ответственностью
«Научные технологии»

Адрес редакции и издателя:
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10
Тел./факс: 8(495) 755-1913
E-mail: redaktor@nauteh.ru
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой
по надзору в сфере массовых коммуникаций,
связи и охраны культурного наследия.

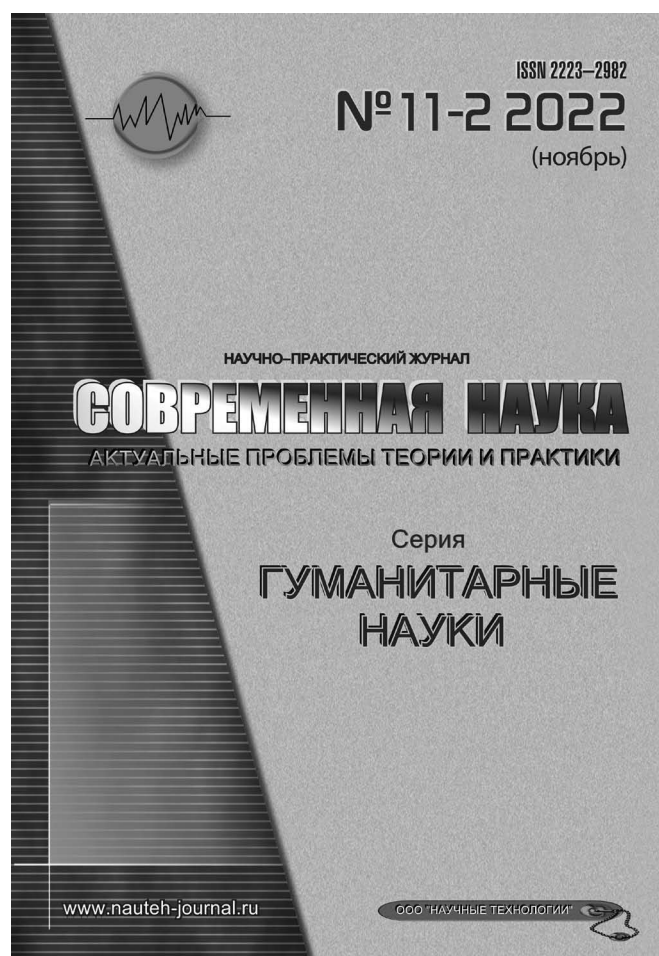
Свидетельство о регистрации
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 11-2 (ноябрь) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(ВАК – 5.6.x, 5.8.x, 5.9.x)



В НОМЕРЕ:

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал
«Современная наука:
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296

Подписано в печать 11.11.2022 г. Формат 84x108 1/16
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



Редакционный совет

Степанов Валерий Леонидович — д.и.н., профессор,
Институт экономики РАН, в.н.с.

Миндлин Юрий Борисович — к.э.н., доцент, Московская
государственная академия ветеринарной медицины и
биотехнологии им. К.И. Скрябина

Акульшин Петр Владимирович — д.и.н., профессор,
Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

Алиева Эльвира Низамиевна — д.филол.н, доцент,
независимый эксперт

Ватлин Александр Юрьевич — д.и.н., профессор, МГУ
им. М.В. Ломоносова

Воронина Галина Ивановна — д.п.н., профессор, Центр
Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

Вяземский Евгений Евгеньевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Герасименко Наталья Аркадьевна — д.филол.н.,
профессор, Московский государственный областной
университет

Евладова Елена Борисовна — д.п.н., Институт изучения
детства, семьи и воспитания Российской академии
образования (ИИДСВ РАО)

Котов Александр Эдуардович — д.и.н., доцент, Санкт-
Петербургский государственный университет

Лебедев Сергей Константинович — д.и.н., Санкт-
Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

Лизунов Павел Владимирович — д.и.н., профессор,
Северный (Арктический) Федеральный университет им.
М.В. Ломоносова

Миньяр-Белоручева Алла Петровна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Михайлова Мария Викторовна — д.филол.н.,
профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

Осипова Нина Осиповна — д.филол.н., профессор,
Московский гуманитарный университет

Петрусинский Вячеслав Вячеславович — д.п.н.,
профессор, Российская академия народного хозяйства и
государственной службы при Президенте РФ

Печенёва Татьяна Анатольевна — д.п.н., Белорусский
государственный университет

Пушкарева Наталья Львовна — д.и.н., профессор,
Институт этнологии и антропологии РАН

Рыжов Алексей Николаевич — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Савостьянов Александр Иванович — д.п.н., профессор,
Московский педагогический государственный университет

Сенявский Александр Спартакович — д.и.н., Институт
экономики РАН, г.н.с.

Сидорова Марина Юрьевна — д.филол.н., профессор,
МГУ им. М.В. Ломоносова

Сморчков Андрей Михайлович — д.и.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Стрелова Ольга Юрьевна — д.п.н., профессор,
Хабаровский краевой институт развития образования

Тюпа Валерий Игоревич — д.филол.н., профессор,
Российский государственный гуманитарный университет

Ханбалаева Сабина Низамиевна — д.филол.н., МГИМО
МИД России, ст. преподаватель

Щедрина Нэлли Михайловна — д.филол.н., профессор,
Московский Государственный Областной Университет

Юдина Наталья Владимировна — д.филол.н., профессор,
Владимирский филиал Финансового университета при
Правительстве РФ

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

История

- Букина Д.В.** – Подпольная деятельность узников Минского гетто
Bukina D. – Underground activity of prisoners of the Minsk ghetto 7
- Куксин А.И., Барыбин А.В., Васильев А.Г.** – Штурм дома Фидлера в ходе декабрьского вооруженного восстания в Москве 1905 г.
Kuksin A., Barybin A., Vasilyev A. – Assault on the Fiedler house during the december armed uprising in Moscow 1905..... 10
- Лаверов Д.П.** – Публикации профессоров богословия на страницах церковного издания «Томские епархиальные ведомости» (1880-1917)
Lavrov D. – Publications of professors of theology on the pages of the church publication "Tomsk diocesan vedomosti" (1880-1917)..... 13
- Разумов С.А.** – Бонистика и специальные исторические дисциплины: к постановке проблемы
Razumov S. – Bonistics and special historical disciplines: towards the formulation of the problem..... 18
- Сафаров Ю.Б.** – Вторжение англичан в Иран: действия британской группировки войск на ахвазском направлении в юго-западном Иране в ходе операции «Согласие»
Safarov Yu. – The British invasion of Iran: actions of the British group of troops in the Ahvaz direction in southwestern Iran during operation "Consent"..... 22
- Скопа В.А.** – Взгляды русского масонства XVIII века на проблему человека: исторический анализ
Skopa V. – Views of Russian Freemasonry XVIII century on the problem of man: a historical analysis..... 26

Педагогика

- Абдукадырова Т.Т.** – Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в условиях билингвального коммуникативного пространства
Abdukadyrova T. – Actual problems of teaching a foreign language in a bilingual communicative space..... 31
- Антипов О.В., Луцюк В.Е., Гежа Р.В.** – Проблемы подготовки тренера-преподавателя ДЮСШ к воспитательной работе в современной педагогической науке
Antipov O., Lutsyuk V., Gezha R. – Problems of training a coach-teacher of the sport school for educational work in modern pedagogical science 34
- Асейкина Л.С., Кашина Л.Г.** – Обеспечение качества рубежного контроля при формировании речевой учебно-профессиональной компетенции иностранных военнослужащих
Aseykina L., Kashina L. – Ensuring the quality of border control in the formation of the speech educational and professional competence of foreign military personnel..... 39
- Воловоденко А.С.** – Формирование личностных результатов при обучении школьников безопасному поведению на основе контекстных задач
Volovodenko A. – Formation of personal results in teaching schoolchildren safe behavior context-based tasks..... 44
- Гелястановая Э.Х., Каурова Р.Б., Ордокова Ф.М.** – Фасилитация как форма повышения профессионально-педагогической квалификации
Gelyastanova E., Kairova R., Ordokova F. – Facilitation as a form of promotion professional and pedagogical qualification 47

Дядиченко Е.А. – Информационные технологии в реализации компетентного подхода в образовательной среде <i>Dyadichenko E.</i> – Information technologies in implementation of competent approach in educational environment 51	Ли Чжэньи – Методы обучения акварельной живописи в вузах востока и запада <i>Li ZhenYi</i> – Eastern and western methods of teaching students watercolour painting. 80
Екимова С.Г., Ткач Е.Н. – Духовно-нравственное воспитание: осмысление дефиниции <i>Ekimova S., Tkach E.</i> – Spiritual and moral education: understanding the definition 56	Лунева Т.А., Лунев В.В., Михайличенко А.Г., Рахинский Д.В. – Синергетический и диалектический подходы к обучению: возможности интеграции <i>Luneva T., Lunev V., Mikhailichenko A., Rakhinsky D.</i> – Synergetic and dialectical approaches to training: integration possibilities 86
Заикин В.К. – Образовательная адаптация первокурсников: к вопросу о роли дисциплин технического цикла, изучаемых на начальном этапе <i>Zaikin V.</i> – Educational adaptation of first-year students: to the question of the role of technical cycle disciplines study at the initial stage 60	Мамедова Л.В. – Развитие творческого мышления дошкольников посредством технологии ТРИЗ <i>Mamedova L.</i> – Development of creative thinking of preschoolers through TRIZ technology 89
Зеленина Н.М. – Исторический анализ возникновения понятия «ассертивность» <i>Zelenina N.</i> – Historical analysis of the emergence of the concept of "assertiveness" 63	Михайлова И.В. – Преподавание дисциплины «русский язык и культура речи» студентам негуманитарного профиля в техническом вузе <i>Mikhailova I.</i> – Teaching the discipline "Russian language and culture of speech" to non-humanitarian students at a technical university 94
Иванова Ж.Н. – Формирование безопасного поведения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья <i>Ivanova Zh.</i> – Formation of safe behavior in preschoolers with disabilities 66	Петрищева Н.С., Свешникова И.А., Тарасова О.М., Фрайфельд Е.Б. – Формирование сенсорной культуры как важная составляющая обучения в вузе <i>Petrishcheva N., Sveshnikova I., Tarasova O., Frifeld E.</i> – Fostering sensory culture in university education 99
Карьёнов С.Р. – Особенности преподавания первой помощи в различных ситуациях в курсе дисциплины безопасность жизнедеятельности для бакалавров в современных условиях <i>Karyonov S.</i> – Features of teaching first aid in various situations in the course of the discipline life safety for bachelors in modern conditions 72	Раева М.С., Биисова Г.И. – К вопросу о проектировании в академической деятельности <i>Rayeva M., Biisova G.</i> – To the question about projecting in academic activity 103
Касаткина Т.И., Дубовицкая Т.В., Татьяна Е.П., Ремизова О.И. – Методика проведения промежуточной аттестации студентов технического вуза по физике <i>Kasatkina T., Dubovitskaya T., Tatyana E., Remizova O.</i> – Methodology for interim certification of students of a technical university in physics 75	Скопа В.А. – Использование ресурсов исторического парка «Россия-моя история» в преподавании общественных и гуманитарных дисциплин: методический аспект <i>Skopa V.</i> – Using the resources of the historical park "Russia-my history" in the teaching of social and humanitarian disciplines: a methodological aspect 107

Сурков А.М., Суханова Е.Ю., Штукин Н.Н. – Развитие интерактивной среды в условиях смешанного обучения будущих учителей физической культуры
Surkov A., Sukhanova E., Shtukin N. – Development of an interactive environment in the conditions of mixed training of future physical education teachers112

Юсупова Т.Г. – Проектирование модели социально-личностного развития младших подростков в иноязычной образовательной среде
Yusupova T. – Designing a model of social and personal development younger adolescents in a foreign-language educational environment. . .118

ФИЛОЛОГИЯ

Абдина Р.П., Кызласов А.С., Белоглазов П.Е. – Языковая экспедиция Хакниияли в 2021 году: некоторые итоги
Abdina R., Kyzlasov A., Beloglazov P. – The hackney language expedition was launched in 2021: some results121

Алексеев А.В. – Методы измерения манипулятивной воздействующей силы инфлюэнсеров в социальных сетях в рамках исследования цифровых лексем
Alekseev A. – Methods of measuring manipulative influencing the forces of influencers in social networks in as part of the study of digital tokens. .126

Алиева Ф.А., Мухамедова Ф.Х. – Детские сказки в фольклоре даргинцев: тематика и художественное своеобразие
Alieva F., Muhamedova F. – Children's fairy tales in the folklore of the Dargins: subject matter and artistic originality131

Ачаева М.С. – Словообразовательное гнездо как объект лингвистического исследования (на материале наименований времен года в русском и английском языках)
Achaeva M. – Word-formation nest as an object of linguistic research (based on the material of the names of the seasons in Russian and English)137

Закирова Е.С., Циленко Л.П., Медведева Е.П. – Анализ системности языка для специальных целей в сфере международного воздушного права
Zakirova E., Tsilenko L., Medvedeva E. – Systemic analysis of the language for special purposes in the sphere of international air law.141

Лю Шуан – Порядок слов и синтаксическая неоднозначность в русском языке
Liu Shuang – Word order and syntactic ambiguity in the Russian language146

Малыгина Г.Е. – Латинские и греческие корни в составе немецких дериватов, образующих медицинский дискурс
Malygina G. – German derivatives' roots of Latin and Greek origins building the medical discourse151

Моктар А. – Англоязычные названия художественных фильмов во франкоязычном прокате
Moktar A. – English title of feature films in French release.153

Панкова М.В. – Лакунарность терминополья современного переводоведения в свете интерсемиотики (экспериментальное исследование)
Pankova M. – Lacunarity of the terminological field of modern translation studies in the light of intersemitotics (experimental study)159

Султанов К.Г., Исаева А.С., Гаджихмедова А.Н. – «Цветочные» имена в антропонимических системах народов Дагестана
Sultanov K., Isaeva A., Hajiakhmedova A. – "Floral" names in anthroponymic cultures of Dagestan peoples.164

Сунь Цюцзы – Номинация растений в городских вывесках в России и Китае: лингвокультурологический и психологический аспекты восприятия
Sun Qiuzi – Nomination of plants in urban signage in Russia and China: linguoculturological and psychological aspects of perception.169

Супрун С.В. – Принципы анализа фоносемантической структуры поэтической речи в трудах В. Вейдле <i>Suprun S.</i> – Principles of the analysis of the phonosemantic structure of poetic speech in the works of V. Weidle.....175	Щербо П.А. – Английские инкорпорированные комплексы в предложении <i>Shcherbo P.</i> – English incorporated complexes in a sentence185
Цянь Цзысинь – Современные тенденции именования человека в китайском языке <i>Qian Zixin</i> – Modern trends in named person in Chinese178	Информация
	Наши авторы. <i>Our Authors</i>188
	Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....190

ПОДПОЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЗНИКОВ МИНСКОГО ГЕТТО

UNDERGROUND ACTIVITY OF PRISONERS OF THE MINSK GHETTO

D. Bukina

Summary: The article reveals the history of the underground anti-fascist movement in the Jewish ghetto in Minsk (Belorussian SSR) in 1941-1944. The article is based on archival documents of the National Archive of the Republic of Belarus, including the memories of direct participants of the underground of the Minsk ghetto, both published in author's memoirs and collected by researchers in thematic collections; part of the archive data are published for the first time. There is information about the direct activities of the underground in the ghetto: collecting weapons and medicines for partisan detachments, sabotage in German production, withdrawing people from the ghetto to partisan detachments. The article allows us to establish a connection between the underground of the Minsk ghetto and the partisan movement in Belarus.

Keywords: Belorussian SSR, Great Patriotic War, ghetto, Jews, Minsk ghetto, occupation regime, The Resistance, anti-fascist underground.

Букина Дарья Вячеславовна

Аспирант,

Московский государственный областной университет

Россия, г. Мытищи

buk.09.dar@mail.ru

Аннотация: В статье раскрывается история подпольного антифашистского движения в еврейском гетто в Минске (Белорусская ССР) в 1941-1944 гг. Статья основана на архивных документах Национального архива Республики Беларусь, включающих воспоминания непосредственных участников подполья Минского гетто, как опубликованные в авторских мемуарах, так и собранные исследователями в тематические сборники; ряд архивных данных публикуется впервые. Приводится информация о непосредственной деятельности подполья в гетто: сборе оружия и медикаментов для партизанских отрядов, диверсиях на немецком производстве, выводе людей из гетто в партизанские отряды. Статья позволяет установить связь между подпольем Минского гетто и партизанским движением на территории Белоруссии.

Ключевые слова: Белорусская ССР, Великая Отечественная война, гетто, евреи, Минское гетто, оккупационный режим, сопротивление, антифашистское подполье.

История Великой Отечественной войны на территории Белоруссии полнится трагическими фактами истребления гитлеровцами местного населения. С особой жесткостью фашисты относились к евреям. В 1941 г., после оккупации территории БССР, новая германская администрация приступила к последовательному истреблению во всех белорусских городах еврейского населения. Для концентрации всех евреев на ограниченной территории в городах создавались гетто. Крупнейшим как по общему числу узников (около 115 тыс. человек), так и по числу жертв, было Минское гетто, просуществовавшее с июля 1941 по октябрь 1943 гг. [5, с.50].

Как и прочие концлагеря, гетто характеризовалось тяжелейшими условиями жизни, скученностью и антисанитарией. В одной комнате иногда жили одновременно несколько семей. Вопрос личной гигиены решался плохо - вода была только в колонках на улице, бань не было и вовсе. Такие условия неотвратимо приводили к инфекционным заболеваниям среди узников. К тому же, люди в гетто вели полуголодный образ жизни: даже члены рабочих команд почти не получали оплаты за свой труд или получали ничтожный паёк - в два раза меньше минимальных норм, предназначавшихся за труд любому другому узнику концлагерей.

Колонны рабочих выводились за территорию гетто ежедневно, а по возвращении обязательно досматривались - пронос любых вещей и тем более продуктов на

территорию гетто был запрещен. В самом гетто работали многие ремесленные мастерские - сапожные, малярные и др. Подобные работы приносили фашистам не только экономическую выгоду, но и возможность продолжать издевательства над еврейским населением.

Достаточно часто в гетто проводились акции по конфискации личного имущества евреев. «Каждую ночь в район гетто приезжали немцы на машинах, производили обыски, забирали всё, что им понравится в квартире. Если кто-нибудь сопротивлялся, его убивали» [6, с.158]. Но сложнее всего узникам было привыкнуть к безостановочному террору со стороны фашистов. Если в первые месяцы существования гетто гитлеровцы практиковали только частные облавы, одиночные расстрелы, ночные налёты на квартиры, то с ноября 1941 года они перешли к практике массовых погромов. Особенной беспощадностью выделяются погромы 7-8 ноября 1941 г. (18 000 жертв), 20 ноября 1941 г. (12 000 жертв), 2 марта (8 000 жертв), 28-31 июля 1942 г. (25 000) [5, с.50].

Однако именно в условиях тотального контроля и подобного постоянного террора в Минском гетто и зародилось антифашистское подполье. Различные формы сопротивления узников доказывают, что значительная часть заключенных, несмотря ни на что, все-таки находила в себе силы для борьбы с гитлеровцами. Наиболее распространёнными формами сопротивления были побеги, укрытие от облав и погромов в специальных «ма-

линах», но наиболее активная часть узников прибегала и активной подпольной работе в составе антифашистских групп. Невзирая на непрекращающийся террор, заключенные с первых дней и до ликвидации гетто вели тяжелую, неравную и героическую борьбу с врагом. Известными подпольщиками были Михаил Гебелев, Исай Казинец (под подпольной кличкой «Славка»), Яков Киркаешто, Натан Вайнгауз, Гирш Смоляр («Столяревич»), Роза Липская, Наум Фельдман и пр. В 1941 - 1943 годах в Минском гетто функционировала подпольная типография (шрифт для которой выносился из немецкой типографии членами подпольных группы Н. Фельдмана и З. Окуня) [8, с.44], издавался подпольный листок «Вестник Родины». По подсчетам Э. Г. Иоффе, в Минском гетто действовало не менее 300 подпольщиков [7, с.142].

Уже в августе 1941 г. в гетто оформилось два центра антифашистского движения: во главе одного из них стояли Михаил Гебелев и Григорий Смоляр, во главе другого — Наум Фельдман. Первоначально эти центры существовали отдельно друг от друга и не координировали свою деятельность. Об антифашистской группе, во главе которой стоял Фельдман, известно, что она впервые собралась на квартире товарища Опенгейма по Республиканской улице в доме 46 в середине августа 1941 г. На первом собрании присутствовало более 10 человек, и никто из них не имел опыта подпольной работы. Основными задачами, поставленными на этом собрании, были: открытие подпольной типографии (за подготовку шрифта и бумаги отвечали Окунь, Чипчин и Опенгейм, а за печать и распространение листовок — Майзлес и Тумин), а также сбор оружия, медикаментов, одежды с целью накопления всего необходимого для отправления при первой же возможности узников-беглецов за пределы гетто в партизанские отряды [2, л.4].

Только в середине сентября группе Фельдмана стало известно о существовании еще одной подпольной группы на территории Минского гетто — группы Гебелева. В конце октября была организована первая встреча членов обеих групп на квартире Бразера по Замковой улице. На этой встрече присутствовали Фельдман, Окунь, Смоляр и Гебелев. С целью конспирации было принято решение разделить все подпольные организации Минского гетто на десятки; каждый участник десятки знал только людей, входивших непосредственно в его десятку.

Секретарем одной из таких десятков была выбрана Роза Липская. В своих воспоминаниях она пишет, что первоочередной задачей этой десятки было установление связи с врачами гетто. Это позволяло добывать медикаменты как для самих узников, так и для переправки в партизанские отряды, а также позволяло доставать справки о болезни и скрывать подпольщиков, за которыми идет охота гестапо, на больничных койках. Связь

была установлена: врачи Кулик, Керзон М.А., Альперович Д.Б. помогали подпольщикам вплоть до ухода в партизанский отряд в апреле-мае 1943 года. Медикаменты в основном добывали Лившиц Р.О., Кондратовская Б., Сапер Ф., которые могли выходить в город, т.к. работали в санитарной части [3, л.2-3].

Большинство десятков должны были решать два ключевых вопроса: добыча всего необходимого для партизанских отрядов и диверсии на немецком производстве. К примеру, Певзнер Б. и Ботвинник Ц., входившие в группу Липской, являлись рабочими на заводе «Большевик», где портили кожу при упаковке [3, л.4]; работавшая в оружейной мастерской Цырлина К. выносила с производства всевозможные детали (затворы, подающие механизмы, магазинные коробки, ленты с патронами к пулеметам, винтовки в разобранном виде) в банках для баланды с двойным дном или пачках с дровами [3, л.5]. Арон Фитерсон встречал Цырлину, идущую в составе рабочей колонны обратно в гетто, прямо в воротах, чтобы забрать опасный груз. Хранилось оружие на квартире Фитерсона в «малине» до отправки в партизанские отряды. Только за октябрь 1941 г. удалось собрать 10 целых винтовок, наганы, пистолеты, одну ракетницу и около 500 патронов [2, л.4]. Работник железной дороги Мурох А. приносил сведения о движении немецких поездов и эшелонов [3, л.4]; данная информация также передавалась в партизанские отряды с целью организации подрывов железнодорожного полотна и срывов планов немецкой администрации по снабжению своей армии. Черняк, Грингауз и Конторович, выходя на работу в Дом печати бывшей типографии имени И.В. Сталина, выносили оттуда шрифт, использовавшийся для печати листовок и сводок Совинформбюро [3, л.4].

Кроме узников, достававших необходимые вещи в ходе работ в городе, деятельности подполья способствовали люди и внутри гетто. К примеру, в августе 1941 г. Фельдман В. и Бразер М. смогли достать 30 чистых бланков паспортов и 20 воинских билетов, взятых на чердаке милиции по Торговой ул. и в военкомате по ул. Бакунина [2, л.7].

Особую роль в деятельности подпольных групп сыграли комсомольцы, многие из которых были пойманы и растерзаны гитлеровцами. Например, 13-летний Каплан Григ по прозвищу «Сорванец» нередко тайно выходил из гетто в составе колонны, идущей на железную дорогу, и шел на склады в районе железнодорожного вокзала, где было свалено сломанное оружие. Это оружие по частям он доставлял в гетто, где оно собиралось и в рабочем виде переправлялось в партизанские отряды. В июле 1943 года, когда Григ перелез через проволоку из гетто, его схватили немцы. В ходе долгих пыток в гестапо им не удалось выбить из него ни одной фамилии подпольщиков, и мальчик был расстрелян [3, л.9]. Еще одной

юной подпольщицей была 13-летняя Сима Фитерсон. Будучи связной Минского гетто, она вывела много групп из гетто и лагеря по улице Широкой в партизанские отряды. В июне 1943 г. гестаповцы пришли к ней домой, где она проживала с мамой и двумя младшими братьями, с требованием выдать им Симу. Девочка в это время была дома, но ей удалось сбежать. Всю ее семью немцы расстреляли [3, л.7].

Уже с ноября 1941 начинается активная переброска узников в партизанские отряды. Первой 13 ноября была отправлена группа Б. Хаймовича в Руденский район. При себе группа имела винтовки, 4000 патронов, у четверых узников было личное оружие. Группа влилась в партизанский отряд Быстрова [2, л.12]. В феврале 1942 г. 16 человек было отправлено в район Дукоры в партизанский отряд Покровского. Однако отряд обнаружить им не удалось, узники 5 дней блуждали по лесу. В итоге в гетто вернулось 4 человека с отмороженными руками и ногами [2, л.12]. 10 марта в отряд Воронянского были направлены 20 человек, в том числе Майзлес, Пруслин, Александрович, Баскин, врач Щеглов, писатель Добин; по дороге к ним присоединились 10 человек, направленные Минским подпольным комитетом. Позднее эта группа организовала отдельный партизанский отряд, командиром которого стал Осташенок [2, л.12]. 11 апреля в партизанский отряд в Слуцких лесах отправился сам Фельдман в составе группы из 20 человек. В лесах они трое суток ждали связного от партизанского отряда, но не дождались, из-за чего им пришлось вернуться в гетто. Часть беглецов была схвачена на входе и расстреляна [2, л.13].

К концу апреля 1942 гестапо потребовало от юденрата выдать Гебелева, Смоляра, Окуня и Фельдмана как

наиболее активных участников подполья. В случае неповиновения — расстрел. Однако даже физически выполнить эти требования юденрату было бы сложно. М. Гебелева трудно найти, т.к. он имел несколько десятков документов на разные фамилии; как указано в его именном листке учета партизанских кадров, Гебелев погиб при выполнении боевой задачи в августе 1942 г. [1, л.22]. В поисках Наума Фельдмана немцами было расстреляно 3 его однофамильца; Фельдману удалось сбежать из гетто в апреле 1942 г. [8, с.69]; до декабря 1943 г. он был организатором, политруком и парторгом отряда им. С. Буденного Барановичской области, позднее — парторгом партизанской бригады им. П. Пономаренко [1, л.268]. Жизнь Г. Смоляра была спасена одним из работников юденрата, который подделал его паспорт, измазал кровью и позднее заявил, что паспорт был обнаружен на месте расстрела фашистами жителей одного из домов гетто, что свидетельствовало о том, что Смоляр якобы погиб в ходе расстрела [3, л.6]. В действительности же Смоляр покинул гетто в сентябре-октябре 1942 г., но продолжал поддерживать связь с подпольем гетто. Не удалось уйти от немецкого суда только З. Окуню — летом 1942 года он был схвачен и убит в гестапо [2, л.14].

Бывшие узники, которым удалось покинуть гетто, продолжали неистовую борьбу с немецкими оккупантами уже в составе партизанских отрядов вплоть до освобождения Белоруссии в июле 1944 года. Примечательно, что в списках приговоренных к расстрелу за шпионаж и измену Родине нет ни одной еврейской фамилии [4]. «Выходцы из Минского гетто, находясь в рядах народных мстителей, вместе со всем советским народом отдавали все свои силы, а подчас и жизнь, во имя победы над гитлеровскими захватчиками» [2, л.19-20].

ЛИТЕРАТУРА

1. НА РБ, ф. 1346, о. 1, д. 70.
2. НА РБ, ф. 1346, о. 1, д. 123.
3. НА РБ, ф. 1346, о. 1, д. 154.
4. НА РБ, ф. 1450, о. 22, д. 119.
5. Адамушко В.И. Справочник о местах принудительного содержания гражданского населения на оккупированной территории Беларуси 1941-1944. Минск, НА РБ, 2001. — 158 с.
6. Гай Д. Десятый круг: жизнь, борьба и гибель Минского гетто. М.: Советский писатель, 1991. — 320 с.
7. Иоффе Э.Г. Белорусские евреи: трагедия и героизм: 1941-1945. Минск, 2003. — 428 с.
8. Смоляр Г. Мстители гетто. М.: ОГИЗ, издательство «Дер-эмес», 1947. — 128 с.

© Букина Дарья Вячеславовна (buk.09.dar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ШТУРМ ДОМА ФИДЛЕРА В ХОДЕ ДЕКАБРЬСКОГО ВООРУЖЕННОГО ВОССТАНИЯ В МОСКВЕ 1905 Г.

ASSAULT ON THE FIEDLER HOUSE DURING THE DECEMBER ARMED UPRISING IN MOSCOW 1905

**A. Kuksin
A. Barybin
A. Vasilyev**

Summary: The article, based on historical sources on the history of the Moscow Military District, considers one of the key events of the armed uprising in Moscow in December 1905 during the revolution of 1905-1907 - the assault on the "Fiedler House."

Keywords: armed uprising, Moscow, "Fiedler's house," 1905 -1907 revolution, vigilantes, private school.

Куксин Алексей Игоревич

*К.и.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
aik71@bk.ru*

Барыбин Алексей Валентинович

*К.п.н., доцент, Егорьевский технологический институт
(филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
barybinav60@gmail.com*

Васильев Алексей Георгиевич

*Старший преподаватель, Егорьевский технологический
институт (филиал) ФГБОУ ВО МГТУ «СТАНКИН»
alex_vas@ro.ru*

Аннотация: В статье, на основе исторических источников по истории Московского военного округа, рассматривается одно из ключевых событий вооруженного восстания в Москве в декабре 1905 года в период революции 1905 - 1907 гг. – штурм «дома Фидлера».

Ключевые слова: вооруженное восстание, Москва, «дом Фидлера», революция 1905 -1907 гг., дружинники, частное училище.

Несмотря на достаточно большое внимание исследователей к одному из ключевых событий вооруженного восстания в Москве в 1905 г. – штурму «дома Фидлера», существуют определенные расхождения в изложении обстоятельств этого события. Достаточно противоречивы и воспоминания очевидцев, как со стороны осаждающих здание, так и со стороны осажденных. Поэтому, обращение к этому событию выглядит вполне оправданным.

«Дом Фидлера» - «частное реальное училище при реформаторской церкви в Москве», располагалось в Мыльниковом переулке. Не вызывает сомнения, тот факт, что его директор, И.И. Фидлер, не являясь революционером, относился к категории «сочувствующих революции». Училище играло важную роль в событиях революции: здесь хранилось оружие, проходили стрелковую подготовку члены боевых дружин, а в декабре 1905 г. здесь 4 декабря состоялось заседание московского комитета партии большевиков, а на следующий день – общегородская конференция представителей этой партии.

Городские власти были осведомлены о том, что происходит в стенах училища, так как ещё 7 декабря пристав Петровско-Разумовского участка в своем рапорте сообщил градоначальнику генерал-майор Г.П. Медем о хранении в здании «большого запаса разного огнестрельного и холодного оружия» [1, с. 168]. Градоначальник пометил на рапорте: «Охр. Отд. И я думаю, что имеется, а потому ликвидировать», но вооруженный разгон крупного ми-

тинга в саду «Аквариум» 8 декабря, вынудил перенести операцию на следующий день.

Уже 9 декабря в городе началось массовое разоружение городских, появились первые баррикады, поэтому власти смогли выделить для операции не очень значительные силы: к 18 часам 45 минутам у здания училища находились: две роты 7-го гренадерского Самогитского полка, эскадрон 3-го драгунского Сумского полка под командованием ротмистра А.Ф. Рахманинова и наряд полиции [2, с. 697].

Версия о многочисленности находившихся в «доме Фидлера» дружинников (до 500 человек) и их планах по захвату Николаевского вокзала, городской думы и Государственного банка [3, с. 113], опровергается многими фактами.

Большинство источников оценивают количество дружинников в 150 -200 чел., из которых 70 составляли железнодорожные рабочие, а прочие - представители учащейся молодежи (включая 10 женщин), что явно не позволяло осуществить столь масштабные операции [4, с. 60]. Сама тактика революционеров в эти дни предполагала лишь разоружении чинов полиции, а в здании было в итоге захвачено, даже с учетом того, которое могли унести некоторые сбежавшие дружинники, лишь незначительное количество оружия: 13 бомб, 11 винтовок, 5 револьверов, 3 штыка, 2 штуцера, 2 маузеровских ружья [5, с. 237].

Основную хронологию событий, связанных с «домом Фидлера», можно восстановить рассматривая два основных источника: воспоминания женщины, находившейся в здании, опубликованные в 1906 г. в сборнике «Москва в декабре 1905 г.» и письмо, написанное брату 18 декабря 1905 г., офицером Охранного отделения П. П. Мартыновым, находившегося среди осаждающих [6, с. 421-428].

Итак, переговоры с дружинниками начались в девятом часу вечера [4, с. 60], условия, выдвигаемые военными предполагали сдачу оружия и выход из здания. Но штурм здания предполагал большие потери среди личного состава правительственных войск, так как парадная лестница была забарикадирована мебелью, а за ней находились вооруженные дружинники. Артиллерия (два орудия), которую испрашивал у командования ротмистр А.Ф. Рахманинов, прибудет же только через час [4, с. 67]. Осажденные категорически отказываясь сдаться, планируя продержаться до одиннадцати часов вечера, ожидая помощи от боевых дружин, которые могли прорвать кольцо оцепления. И подобная попытка действительно имела место: как пишет П.П. Мартынов, войска действительно атаковали с обеих сторон Мыльников переулка и от Чистых прудов, но драгуны рассеяли нападавших [6, с. 428].

С прибытием артиллерии положение защитников становилось безнадежным, но многие решили стоять до последнего, так как начальник дружины подслушал разговор А.Ф. Рахманинова с градоначальником генерал-майор Г.П. Медемом, где прозвучало категорическое: «Переговоры-переговорами, а все-таки всех перерубить». Достоверность подобного приказа подтверждается и последующими событиями: в 1906 г. на заседании суда над защитниками «дома Фидлера», ротмистр ответил на вопрос защиты о распоряжении начальства так: «Переколоть и перестрелять всех, кто не захочет сдаться... Повторяю, я получил категорическое распоряжение ворваться и всех перерубить и переколоть» [1, с. 169]

Переговоры возобновились, в половине одиннадцатого один из офицеров заявил: «Мы будем стоять, пока дружинники не начнут стрелять первые», те сообщили, что тоже первыми не откроют огонь [4, с. 61].

Однако, напряжение нарастало: солдаты мерзли уже с семи часов вечера, слышались раздраженные: «Разговаривать еще с такой сволочью! Перерезать их всех, да и делу конец!» [6, с. 424].

В половине двенадцатого дружинникам был передан категорический ультиматум: «если не сдадутся через пятнадцать минут - будет открыт огонь». В ответ на раздавшийся из здания крик «Ура!», по «дому Фидлера» ружейный и артиллерийский огонь. После двух выстрелов из орудий, дружинник, ученик седьмого класса училища

Евгений Салтанов бросил из окна пять бомб, но только три из них взорвались. Взрывом был убит прапорщик Самогитского полка Цырков. Последовал ответный выстрел из орудия и Салтанов был убит. После седьмого артиллерийского выстрела (по рапорту А.Ф. Рахманинова, всего их было 12 -15), осажденным вновь предложили сдаться, но они отказались, и обстрел вновь продолжился.

Лишь к первому часу ночи, были высланы два парламентаря с заявлением о готовности сдаться. К этому времени в здании находилось 130 -140 человек, так как около семидесяти успели покинуть здание [4, с. 63].

Первая группа пленных насчитывала 80 -100 человек и была отведена от здания. Однако, вторая группа сдающихся (40 -50 человек), была неожиданно атакована со стороны Чистых взводом драгун под командованием корнета Соколинского. Причины этой атаки на безоружных пленных не удалось выяснить до конца. Либо сигналом послужил провокационный выстрел кого-то из дружинников из укрытия, либо, огонь открыли по недоразумению сами солдаты [4, с. 64], либо корнет принял пленных за вооруженных дружинников. Ротмистр А.Ф. Рахманинов в одиночку бросился драгунам навстречу, крича: «Остановитесь!», чем смог спасти жизни многим пленным [7, с. 358]. Итог этой атаки «пьяных», по свидетельству очевидца [4, с. 64], драгун – минимум один убитый и несколько раненых, шестеро из которых позже скончались [4, с. 64].

Потери правительственных войск: убит поручик Самогитского полка, ранены несколько нижних чинов (один из них – смертельно), драгун и жандарм. Данные о погибших со стороны защитников «дома Фидлера» существенно разнятся: точно известно о количестве погибших во время штурма – 4 человека, ещё один дружинник, скрывшийся в доме Рубановича, был выдан дворником и зарублен драгунами [4, с. 64]. Количество жертв «пьяной атаки» драгун корнета Соколинского, в итоге составляет 7–8 человек). Общее число раненых дружинников достигло трех десятков человек.

Значение штурма «дома Фидлера» и влияние этих событий на общий ход вооруженного восстание в Москве в декабре 1905 г. исключительно велико. Это был первый случай крупного боевого столкновения революционных боевых дружин и правительственных войск, первое применение артиллерии в городских условиях, которое, впоследствии будет иметь достаточно частых характер. В тоже время, на первом судебном процессе 1906 г. из 99 обвиняемых по делу о взятии «дома Фидлера» лишь пять человек получили срок тюремного заключения до двух лет, прочие же были оправданы. На втором судебном процессе в 1908 г. из 72 обвиняемых были осуждены так же на срок до двух лет только 26 человек [5, с. 274].

ЛИТЕРАТУРА

1. Яковлев А.И. Вооруженные восстания в декабре 1905 года. - М. Госполитиздат, 1957. - 548.
2. Высший подъем революции 1905-1907 гг. Вооруженные восстания. Ноябрь-декабрь 1905 г., Ч.1. - М. Издательство Акад. наук СССР, 1955. - 952 с.
3. Джунковский В. Воспоминания. В двух томах. Том 1. - М. Изд-во им. Сабашниковых, 1997. - 736 с.
4. Москва в декабре 1905 г. - М. Гос. публичная ист. б-ка России, 2018. - 283 с.
5. Головкин Г.З. Бунт по-русски: палачи и жертвы: randevу с революцией 1905-1907 гг. - М. Детектив-Пресс, 2005. - 624 с.
6. Вострышев М.И. Москва Первопрестольная. История столицы от ее основания до крушения Российской империи – М. Алгоритм, 2016. – 448 с.
7. Декабрьское восстание в Москве в описании жандарма. //Голос минувшего//, М. Тип. Т-ва И.Д. Сытина, № 7-8, 1917.

© Куксин Алексей Игоревич (aik71@bk.ru), Барыбин Алексей Валентинович (barybinav60@gmail.com),
Васильев Алексей Георгиевич (alex_vas@ro.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ПУБЛИКАЦИИ ПРОФЕССОРОВ БОГОСЛОВИЯ НА СТРАНИЦАХ ЦЕРКОВНОГО ИЗДАНИЯ «ТОМСКИЕ ЕПАРХИАЛЬНЫЕ ВЕДОМОСТИ» (1880-1917)

Лавров Дмитрий Павлович

Студент магистратуры,
Московская Духовная Академия;
священник Русской Православной Церкви
г. Владимир
lavrmohovo@mail.ru

PUBLICATIONS OF PROFESSORS OF THEOLOGY ON THE PAGES OF THE CHURCH PUBLICATION "TOMSK DIOCESAN VEDOMOSTI" (1880-1917)

D. Lavrov

Summary: The article is devoted to the publications of two prominent scholars of theology from the clergy - professors of theology of Tomsk Imperial University Archpriest Dmitry Belikov and Archpriest Jacob Galakhov. Being employees of the main printing body of the Tomsk diocese "Tomsk Diocesan Gazette" (1880-1917) and teachers in the spiritual and secular educational institutions of the city of Tomsk, they found time to write lectures, articles and monographs on various fields of science and on the pressing needs of their time, finding solutions to many issues in spiritual and moral terms, which was reflected in pages of the official church magazine of the Tomsk province. Archpriest Dmitry Belikov and Archpriest Jacob Galakhov, having high academic degrees, wrote and performed for the highly educated part of Tomsk society. The purpose of this study is to identify the role and significance of the publications of these theologians on the pages of the church journal "Tomsk Diocesan Vedomosti". During the work on the article, an integrated approach, a general scientific dialectical method of studying and analyzing social phenomena was applied, which in turn includes the principles of historicism, consistency, objectivity. The study uses all the publications of these professors, which were published in the Tomsk Diocesan Gazette throughout its existence. The results obtained allow us to see the high significance of the publications described in the study for improving the educational level of readers of the church publication "Tomsk Diocesan Gazette", both clergy and secular. One of the conclusions from this study may be that the works published in the Tomsk Diocesan Gazette by Professors Belikov and Galakhov do not lose their relevance in our time, and are waiting for their researchers dealing with the history and local lore of the Tomsk province at the turn of the XIX-XX centuries.

Keywords: Tomsk eparchial journal, Professor, theology, article, Dmitry Belikov and Jacob Galakhov.

Аннотация: Статья посвящена публикациям двух видных ученых богословов из духовенства - профессорам богословия Томского Императорского Университета протоиерею Дмитрию Беликову и протоиерею Иакову Галахову. Будучи сотрудниками главного печатного органа Томской епархии «Томских епархиальных ведомостей» (1880-1917 гг.) и преподавателями в духовных и светских учебных заведениях города Томска они находили время написание лекций, статей и монографий по различным областям науки и по злободневным запросам своего времени, находя решения многих вопросов в духовно-нравственном плане, что отражалось на страницах официального церковного журнала Томской губернии. Протоиерей Дмитрий Беликов и протоиерей Иаков Галахов, имея высокие научные степени, писали и выступали для высокообразованной части Томского общества. Цель данного исследования выявить роль и значимость публикаций этих ученых богословов на страницах церковного журнала «Томские епархиальные ведомости». Во время работы над статьей применен комплексный подход, общенаучный диалектический метод изучения и анализ общественных явлений, который включает в свою очередь принципы историзма, системности, объективности. В исследовании используются все публикации данных профессоров, которые размещались в «Томских епархиальных ведомостях» на протяжении своего существования. Полученные результаты позволяют увидеть высокую значимость публикаций, описанных в исследовании для повышения образовательного уровня читателей церковного издания «Томские епархиальные ведомости» как духовных лиц, так и светских. Одним из выводов данного исследования может быть то положение, что труды, опубликованные в «Томских епархиальных ведомостях» профессорами Беликовым и Галаховым не теряют своей актуальности и в наше время, и ждут своих исследователей, занимающихся вопросами истории и краеведения Томской губернии рубежа XIX-XX вв.

Ключевые слова: Томские епархиальные ведомости, профессор, богословие, статья, Дмитрий Беликов и Иаков Галахов.

С 1880 да на территории и Томской епархии издавался до 1917 года журнал «Томские епархиальные ведомости». Это было главное официальное издание Томской епархии. В издании помещались корреспонденции разных авторов. В основном это было духовное сословие, как из городского духовенства, так и

из провинциального. Уровень городского духовенства был значительно выше, уровня сельских священников. Томские епархиальные ведомости распространялись по всей епархии и читая их люди повышали свои знания. Для того чтобы издание соответствовало высокому научному уровню, в нем публиковались статьи образован-

нейших людей губернии. Такими людьми из духовного сословия были два профессора Богословия Томского Императорского Университета – протоиереи отец Дмитрий Беликов и отец Иаков Галахов, статьи которых всегда были на научном уровне, интересны и увлекательны, полны глубокого смысла и содержания.

Профессор, доктор церковной истории протоиерей Дмитрий Беликов был настоятелем храма при Томском Императорском Университете, и нередко сказанные им в университетском храме проповеди публиковались в «Томских епархиальных ведомостях». Он публиковался в «Томских епархиальных ведомостях» с 1892-1911 годы.

В «Слове в день Казанской Божией Матери», произнесенном в Томской Университетской церкви 22 октября 1892 года о. Дмитрий обращает взор слушающих на современное время, говоря о современной науке, указывает, что человечество преследует исключительно эгоистические цели: «с грустью мы должны признаться, что переживаем великое заблуждение времени. Вникая пристальнее в жизнь и ее разнообразные проявления, нельзя не усмотреть, что переживается нечто аналогичное тому, что было в человечестве перед временем Христа. И как тогда из темных глубин отрицания и отчаяния вызвало людей откровенное Слово, данное во Христе, – то же Слово должно быть якорем и нашего спасения. В этом слове решение всех непосильных человеческому разуму запросов бытия, решение полное, возвышающее и окрыляющее наш дух, и потому отрадное и радостное ему» [5, с. 6]. Доктор богословия призывал не уклоняться от слова Божьего, в котором дана полнота истины.

В «Слове в день празднования Казанской иконы Божией Матери», произнесенном 22 октября 1900 года в домово́й церкви Императорского Томского Университета профессор о. Дмитрий Беликов указывал на успешность в XIX веке материального положения и прогресса, но в то же время говорил о внутренней неудовлетворенности жизни. «XIX век есть по преимуществу век прогресса. Улучшилась жизнь со стороны ее внешних удобств и в смысле большего осуществления в жизни начал правды и справедливости. Но довольны ли мы? Легко ли на протяжении истории, начавшейся от христианской эры, указать иное время, когда человек сознавал и чувствовал себя столь же неудовлетворенно, как в наши дни. Среди образованных людей чувство неудовлетворенности Вы встречаете везде и почти в каждом». О. Дмитрий Беликов указывает на слова Екклесиаста о суете и крушении духа в его время. Недостаток состояния современных людей о. Д. Беликов видит в «расшатанности в вере, – с тем, что мы стали в стороне или даже вдали от веры». Профессор указывал на то обстоятельство, что при всем охлаждении к вере, люди жаждут и ищут ее везде.

В «Слове в день освящения церкви при клиниках

Императорского Томского Университета» о. Дмитрий Беликов указывал на то обстоятельство, что до прихода Господа Иисуса Христа не существовало никаких благотворительных учреждений для помощи больным и старым, языческая мудрость их отрицала, потому что считала, что больные и старые никому уже не нужны. Исключение было только в Риме, где существовало несколько госпиталей для больных рабов и солдат, но не из сострадания к ним, а «из грубо-утилитарных соображений о невыгоде болезней этих людей в видах частных и государственных интересов. – Эгоизм исключает любовь, понимаемую в смысле чистого альтруизма. Поэтому мир язычества был миром без любви» [6, 1-9]. О. Дмитрий Беликов неоднократно читал публичные лекции в зале архиерейского дома [7, с. 23].

Профессору Беликову принадлежат проповеди: «Речь при панихиде в Бозе почившего Александра III» [8, с. 5-7], «Царственное дело, личность и жизнь в Бозе почившего Александра Александровича» [9, с. 4-21] эти две статьи о. Дмитрия Беликова рассказывали о жизни и деятельности императора Александра III и о его заслугах перед Российской Империей и русским народом. В своей статье о. Дмитрий говорит о высоком достоинстве императора Александра III, излагает последние события XIX столетия, когда вся Россия жила спокойно без воин и мятежей. «Насколько благодетельно Его царствование было для России, это каждый из нас создавал по непосредственному личному опыту. Каждый из нас знал, что Царь нам наш не допустит войны ни в этот год, ни в будущий, и потому всем жилось покойно и уверенно. Мы жили покойно и уверенно за спокойствие и вместе с патриотической радостью видели, как отеческими попечениями Царя все растет и крепнет во внутренней жизни нашей дорогой Родины».[10, с. 8]

В проповеди «Слово в день Священнейшего Коронавания Их Императорских Величеств, Благочестивейшего Государя императора Николая Александровича и благочестивейшей Государыни Императрицы Александры Федоровны» отец Дмитрий Беликов говорит сначала о событиях коронации, а потом о величии царей и особенно призывает людей следовать Божией Заповеди «не прикасайтесь помазанным Моим». «Святая вера внушила русским людям самое высокое, неприкосновенно-священное достоинство царской власти, история убедила Русь в несравненном для нее благе царского единодержавия и самодержавия». О. Д. Беликов говорит о трудностях управления страной и призывает, помимо молитвы, добавить усердие «в содействии Царю собственными работами, своими трудами»[11, с. 3-11]

В своей «Речи, произнесенной в храме Императорского Томского Университета 22 октября 1898 года» священник о. Дмитрий Беликов говорил о невзгодах и плохом климате Сибири, как о месте ссылки и изгнания, но

«ныне в виде Университета Сибирь имеет свой научный светоч и всем ученым его представителям, внимание которых было устремлено на изучение сибирской природы. Во многих случаях пришлось поднимать целину, как поднимает ее на своей ниве пахарь-переселенец, и многие из целин научного обследования подняты. Всем деятелям Университета довелось работать при неблагоприятных условиях только-лишь устраивающегося на далёкой окраине высшего учебного заведения, - тем не менее работы шли успешно. Лишения всякого рода сопутствовали жизни и быту большинства здешних слушателей – детей малообеспеченного православного духовенства, но теперь подают они рациональную помощь больным в таких углах Сибири, где о таковой помощи едва ли имели представление» [12, с. 3-14] Священник и профессор, о. Дмитрий обращался в своем слове к преподавателям университета, призывая к научной деятельности и говорил о том, что в современное время человека хотя и низведи до уровня зоологического существа посредством науки, но только христианство дает правильное понимание человека, что нужно воспитывать слушателей университета в духе евангельского учения.

В своём «Слове в день тезоименитства Благодетельнейшей Государыни Императрицы Александры Феодоровны» отец Дмитрий Беликов говорил о тяготах простого народа, которые знакомы Государю Императору: «Основная причина народного обеднения усматривается в существенном изменении его экономических условий и отношений при его относительной умственной неразвитости вместе с той не предприимчивостью духа, по которой он не в состоянии приспособиться к изменившимся условиям. Как бы то ни было, но ведомы Царю – Батюшке народная нужда во всей мере ее тяготы» [13, с. 1-8]. Священник говорил о том, что велик труд Царя, но и велика преданность русского народа к самодержавному монарху.

На страницах «Томских епархиальных ведомостей» была написана информация о книге протоиерея Д.Н. Беликова «Старинный раскол в пределах Томского края», изданной в Томске в 1905 году. Профессор Д.Н. Беликов много лет занимался систематической разработкой исторических материалов г. Томска и его края и выпустил в свет несколько солидных исследований, касающихся колонизации Томского края с описанием бытовых особенностей местного населения, его верований и устройства главных пунктов духовного подвижничества [14, с. 59].

Статья профессора протоиерея Дмитрия Беликова о владыке Макарии знаменита как значительное исследование творчества святителя Макария, она называется «Высокопреосвященнейший Макарий, архиепископ Томский, как проповедник» [21, с. 864-876; 22, с. 1056-1071]. Нужно сказать, что эта статья священника Дмитрия Бе-

ликова была перепечаткой из столичного издания «Церковный Вестник». В этой статье очень грамотно сказано о проповедях владыки Макария, статья была написана на уровне, достойном профессора Университета. Профессор Дмитрий Беликов написал ее, уже будучи председателем учебного Комитета при Святейшем Синоде.

Профессору Беликову принадлежит труд по описанию сибирских иерархов Церкви, их деятельности по распространению православного вероучения в Сибири [1]. Им также составлена книга «Томский раскол» (Исторический очерк с 1834 по 1880 гг.), явившаяся ценной историографической монографией по одной из сторон исторической жизни Томской епархии истории Русской Православной Церкви. Также профессором Беликовым были описаны монастыри и храмы Западной Сибири [2] Научная деятельность профессора Беликова являлась заметным событием для всей Томской епархии, а также для Томской губернии, и, в частности, для местного церковного журнала «Томские епархиальные ведомости». Его имя занимает достойное место славной плеяде профессоров Томского Императорского Университета [3, 4].

Доктор Богословия, профессор Томского Императорского Университета протоиерей Дмитрий Беликов был несомненно одним из образованных людей своего времени. После преподавательской деятельности в Томском Университете, он был переведен в столицу и занял высокое положение в Русской православной Церкви, он был председателем учебного Комитета при Святейшем Синоде и печатался в «Церковном вестнике» - столичном церковном издании. Профессор в Томске был одновременно и священником при храме в Университете и проповеди, речи, слова, произнесенные в храме, часто публиковались в «Томских епархиальных ведомостях». Также профессор Беликов часто читал лекции при зале архиерейского дома, которые тоже публиковали в ТЕВ. Все, что было опубликовано в церковном издании Томской епархии было адресовано таким образом к ученой интеллигенции, а также к студентам, образованной молодежи, всем, кто приходил на слушания в архиерейский дом. Конечно, это были люди, живущие в городе Томске, то есть городское население. В своих выступлениях, публикуемых в «Томских епархиальных ведомостях», профессор говорил о знамениях времени. Он чутко чувствовал потребность людей в поиске веры, но как часто бывает ученые люди, могут уклоняться от истин веры. Беликов говорил о успехе времени, но и о неудовлетворенности жизни в это же время. В своих словах, сказанных об императоре, по разным случаям, доктор богословия Беликов восхвалял царскую власть, возвышал самодержавие и личность императоров в глазах людей. Также в ТЕВ были опубликованы исторические краеведческие статьи профессора Беликова, которые содержат ценный материал по истории Томской губернии и Сибири в целом. Будучи председателем учебного комитета

при Святейшем Синоде, профессор Беликов сделал исследование о трудах архиепископа Макария, что было напечатано в «Церковном вестнике» и также опубликовано в «Томских епархиальных ведомостях». Это исследование было важным делом для Томской губернии, так как владыка Макарий в течение многих лет возглавлял Томскую кафедру.

Таким образом, публикуемые слова, речи, выступления на лекциях, а также исследования профессора Беликова повышали интеллектуальный уровень церковного издания Томской губернии.

Вторым профессором богословия Томского Университета после Беликова, статьи которого публиковались в «Томских епархиальных ведомостях», был протоиерей Иаков Галахов. Его статьи и речи полны глубины, научной новизны и понятного и доступного слога. В статье «Речь, сказанная на торжественном заседании братства Святого Димитрия Ростовского, 28 октября 1909 года в день 200-летия со дня смерти св. Димитрия митрополита Ростовского» [16, с. 902-918] профессор в этом рассказывал о жизни и трудах святителя Димитрия Ростовского. Доклад, читанный на собрании членов церковно-приходского попечительства в г. Томске напечатан с говорящим названием: «Нищенство» [15]. В статье «Печальные страницы истории русского религиозного самосознания», по содержанию похожей больше на лекцию, профессор протоиерей И. Галахов повествует о том, что представители нового религиозного самосознания требуют реформ церковных, но это означало бы извлечь тот камень, на котором Церковь стоит [17, с. 333-343]. Профессор делает разбор философских учений современных «реформаторов» и кратко характеризует их отрицательную направленность. В «Поучении в день Нового 1911 года» [18, 14-18] профессор о. И. Галахов говорит о том, что современное общество страстно хочет освободиться от церковного авторитета и поэтому занимается мыслями о сверхчеловеке. Человек хочет стать Богом и в этом новом направлении все старые понятия получают иной смысл и наполняются иным содержанием. Протоиерей Галахов в своих статьях касался мировоззрения некоторых выдающихся личностей его эпохи: «Пирогов и его религиозно-философские взгляды» [19] «Религиозное мировоззрение Л.Н. Толстого» [20, с. 267-272]. В заметке под названием «Письмо профессору богословия,

протоиерею И.И. Галахову» [24, с. 730-731] профессор публикует письмо студента, который просит помочь в его неверии, вопрос касается православной теодицеи, профессор отправляет вопрошающего к труду священника Павла Флоренского «Столп и утверждение истины» и книге профессора Несмелова «Наука о человеке», и говорит, что невозможно просто в одном письме ответить на этот вопрос.

В статье профессора протоиерея И. Галахова «Проблема зла» [25, с. 187-193] содержится его ответ на письмо студента N, которое уже было опубликовано в ТЕВ в №11 за 1914 год. Вопрос касался зла: студент говорил о зле как о свободной воле дьявола, профессор пояснял значение слова зло, которое может пониматься трояко, как зло метафизическое, физическое и нравственное. Профессор говорил, что «человек нравственно безразличный, одинаково равнодушный к добру и злу, так же несчастен и жалок, нищ и слеп и наг, как и злой. Нравственное состояние такого человека даже более опасно, чем состояние человека злого. Последний скорее может быть побежден добром, чем тот, который вовсе уклоняется от борьбы» [25, с. 193].

Галахов написал в ТЕВ статью о японском миссионере святителе Николае (Касаткине), под названием «Высокопреосвященный Николай, архиепископ Японский» [23, с. 394-402].

Профессорские статьи авторства протоиерея Иакова Галахова, помещенные в «Томских епархиальных ведомостях», делали церковный журнал высоконаучным изданием, его очерки всегда были интересны, понятно изложены и вызывали большой интерес, и при этом соответствовали самому высокому научному и богословскому уровню.

Таким образом, можно сделать вывод, что публикации протоиерея Дмитрия Беликова и протоиерея Иакова Галахова ставили «Томские епархиальные ведомости» по уровню научности в один ряд со столичными изданиями церковной прессы. Ученые такого уровня повышали авторитет церковного издания Томской епархии в глазах читателей и способствовали повышению уровня, как духовного сословия, так и всех людей, кто читал журнал «Томские епархиальные ведомости».

ЛИТЕРАТУРА

1. Беликов Д.Н. Томские старинные духовные начальники (заказчики): Исторический очерк для 300-летнего юбилея г. Томска. Томск, 1906
2. Беликов Д.Н. Старинные монастыри Томского края. Томск, 1898; Беликов Д.Н. Старинный Свято-Троицкий собор в г. Томске. Томск, 1900
3. Профессора Томского университета: Библиографический словарь. Вып.1. Томск, 1996;
4. Профессора Томского политехнического университета: Библиографический словарь. Вып.1. Томск, 2000
5. ТЕВ 1892 №23 отд. неоф.

6. ТЕВ 1893 №1 отд. неоф.
7. ТЕВ 1893 №5 отд. неоф.
8. ТЕВ 1894№21 отд. неоф.
9. ТЕВ 1894№ 24 отд. неоф.
10. ТЕВ 1895 № 1отд.неоф.
11. ТЕВ 1896 №10 отд. неоф.
12. ТЕВ 1899 № 1 отд. неоф.
13. ТЕВ 1903№ 18 отд. неоф.
14. ТЕВ 1905 № 23, 24 отд. неоф.
15. ТЕВ 1909№10 отд. неоф.
16. ТЕВ 1909 №22 отд. неоф.
17. ТЕВ 1910 №7 отд. неоф.
18. ТЕВ 1911 №1 отд. неоф.
19. ТЕВ 1911№№ 2, 3 отд. неоф.
20. ТЕВ 1911№5 отд. неоф.
21. ТЕВ 1911 № 17 отд. неоф.
22. ТЕВ 1911 № 20 отд. неоф.
23. ТЕВ 1912 №7.8 отд. неоф.
24. ТЕВ 1914№11 отд. неоф,
25. ТЕВ 1915№ 4 отд. неоф.

© Лавров Дмитрий Павлович (lavrmohovo@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московская Духовная Академия

БОНИСТИКА И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ИСТОРИЧЕСКИЕ ДИСЦИПЛИНЫ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

Разумов Сергей Александрович

кандидат исторических наук, Московский
Государственный Областной Университет
sergiy1989@gmail.com

BONISTICS AND SPECIAL HISTORICAL DISCIPLINES: TOWARDS THE FORMULATION OF THE PROBLEM

S. Razumov

Summary: The article comprehensively, objectively, comprehensively and consistently comprehends the connections of bonistics as a scientific discipline with various sections of historical humanitarian knowledge (numismatics, heraldry, paleography, museum business, law, art history, archeology, symbolism, etc.). The variety of such informational, methodological and cognitive dialogues is interpreted by the author as an indicator of the independence and epistemological consistency of modern Russian bonistics. In most cases, dialogues are a process that informatively and methodically enriches both interacting disciplines.

Keywords: bonistics, heraldry, numismatics, law, museum business, paleography, special historical disciplines.

Аннотация: В статье всесторонне, объективно, комплексно и последовательно осмысливаются связи бонистики как научной дисциплины с различными разделами исторического и гуманитарного знания (нумизматикой, геральдикой, палеографией, музейным делом, правом, историей искусства, археологией, символикой и др.). Многообразие таких информационно-методических и познавательных диалогов трактуется автором как индикатор самостоятельности и гносеологической состоятельности современной российской бонистики. В большинстве случаев диалоги представляют собой процесс, который информационно и методически обогащает обе взаимодействующие дисциплины.

Ключевые слова: бонистика, геральдика, нумизматика, право, музейное дело, палеография, специальные исторические дисциплины.

В процессе становления бонистики как специальной отрасли научного знания чрезвычайно важное значение приобретает вопрос о ее месте среди исторических наук и дисциплин, в общей системе гуманитарного знания. Только в результате анализа ее многочисленных диалогов возможно отразить специфику бонистики как комплексного и верифицированного знания, неотъемлемой части изучения прошлого.

Очевидны и многообразны связи бонистики с нумизматикой, из которой собственно она и выделилась в процессе дифференциации исторического знания. Бонистику и нумизматику объединяют общие методы исследования, аналогичный предмет изучения, общие познавательные задачи, основные аспекты использования при анализе исторических событий и процессов, а также роль и место в политическом и экономическом развитии общества. Вопрос о времени и степени выделения бонистики из нумизматики пока не стал, на наш взгляд, предметом целенаправленного осмысления. Начатый еще в 1920-х гг., он был прерван в связи с общей ситуацией в сфере специальных исторических дисциплин, сложившейся в период советского тоталитаризма, возобновился в 1980-е гг. благодаря работам Р.И. Тхоржеского [14, 15 и др.] и других авторов, и к настоящему времени фактически может считаться завершенным. Важным индикатором научной зрелости современной российской бонистики стало издание фундаментального библиогра-

фического указателя, подготовленного А.Г. Барановым, М.В. Абросимовым, Ю.А. Артемьевым [2], подготовленного коллективом автором, который не только подвел итоги развития дисциплины на 200 лет, но и показал лакуны в информационном и исследовательском отношении, наметив таким образом перспективы развития.

Неотъемлемой частью оформления бумажных денежных знаков и ценных бумаг являются гербы [8, 10], они придают объектам денежного обращения дополнительное правовое, идеологическое, политическое и культурологическое значение, обозначают принадлежность к конкретной стране и периоду, поэтому многообразны связи между бонистикой и геральдикой, хотя они локализованы преимущественно в сфере государственной геральдики, реже территориальной и в единичных случаях – родовой. В самом общем понимании взаимодействие между бонистикой и геральдикой является культурологическим диалогом [подробнее см.: 9].

Бонистика неразрывно связана с палеографией, поскольку на бонах и денежных суррогатах всегда имеются какие-либо надписи (буквенные и цифровые). При изучении любых бонистических источников должен происходить анализ всех шрифтов, надписей и подписей. Они являются важным аспектом описания бон и суррогатов в практике музейного дела и коллекционирования.

При изучении бумажных денежных знаков и анало-

гичных объектов имеет значение бумага, на которой они отпечатаны. На ней почти всегда воспроизводились водяные знаки, имеющее существенное источниковедческое значение. Вследствие этого возникает взаимосвязь между бонистикой и *филигранологией* (специальной исторической дисциплиной, изучающей водяные знаки как исторический источник и явление исторической действительности). Причем связь эта двойственная: для филигранологии бумажные денежные знаки являются источником и сфер бытования водяных знаков, а для бонистики водяные знаки являются одним из аспектов внутренней и внешней критики объектов, который, в частности, может помочь в разоблачении фальсификатов [11].

Бонистика связана также с *метрологией*, Р.И. Тхоржевский видел причину их диалога в том, что благодаря ему становится возможным изучение соотношения между крупной купюрой и ее дробными частями.

Печати и штампы, которые могут появляться на бумажных денежных знаках, объединяют бонистику со *сфрагистикой*, дисциплиной, изучающей печати как исторический источник.

Проблемы датировки бумажных денежных знаков и аналогичных объектов детерминируют неразрывную связь между бонистикой и *хронологией* как научной дисциплиной, разрабатывающей методы установления, проверки и дополнения дат.

Кроме специальных исторических дисциплин бонистика тесно интегрирована с различными разделами общей истории, и прежде всего, с *историей экономики*, банковского дела и финансов, а также со статистикой. Поскольку бумажные денежные знаки и аналогичные источники создаются прежде всего для реализации различных экономических потребностей государства, то они представляя собой явления экономического характера, а бонистическое значение их вторично и часто возникает после утраты значения в повседневной реальности. Возможности бон как историко-экономического источника детально изучены в докторской диссертации Р. И. Тхоржевского [15]. В специальной литературе нет пока четкого понимания, какие именно экономические аспекты находятся вне изучения этой специальной исторической дисциплины. Например, в упомянутый выше библиографический указатель включены работы сугубо экономического содержания [2]. Вопрос о разделении предмета исследования в бонистике и экономике относительно бумажных денежных знаков и аналогичных носителей требует специальной и неотложной рефлексии.

Бумажные денежные знаки и аналогичные носители выполняли не только свои прямые экономические функции, но и использовались для идеологических целей, в

связи с этим они оказываются связанными с *политической историей*, историей политических учений и идеологией. Показательна в данном контексте тема Октябрьской революции на бонистических объектах, к которой неоднократно обращались в отечественной историографии советского периода [например, см.: 12]. Известны случаи, когда бонны использовались как средство антиправительственной агитации (например, на Украине в 1918 г., см. [13]). В историографии советского периода связь между бонистикой и политической историей выделась в том, что при помощи бумажных денежных знаков можно продемонстрировать «экономическое и политическое господство определенных классов» [14].

Поскольку эмиссия бумажных денежных знаков в большинстве случаев является прерогативой государства и осуществляется уполномоченными для того учреждениями, то оказывается, что бонистика может использоваться в исследовательских целях сведения об *истории государственных учреждений* (например, о деятельности Экспедиции заготовления государственных бумаг). С другой стороны, эмиссия бумажных денег составляет важную сторону деятельности специальных учреждений, неотъемлемую часть их истории.

Весьма плодотворными видятся связи бонистики и *истории искусства, истории науки и техники*, ибо сами бумажные денежные знаки в широком смысле слова относятся к произведениям декоративно-прикладного искусства, отражая доминирующие в определенный период художественные вкусы и эстетические пристрастия власти. Необходимо указать также на значение бон как источников для изучения истории искусства. На бумажных денежных знаках часто изображались объекты зодчества, использовались элементы национального орнамента и т.д. Э. Вайншейн, изучавший данный вопрос применительно к Армении, пришел к доказательному выводу: «Особенности армянского искусства нашли в дензнаках достаточно яркое отражение» [5, с. 277]. Техника производства бумажных денежных знаков и аналогичных носителей прямо связана с уровнем развития издательского и печатного дела, возможностями типографий, состоянием множительной техники [например, см. 1].

Бонистика, опирающаяся на комплекс вещественных исторических источников, связана и с *источниковедением*. Особенно актуален при источниковедческом изучении бон вопросы внешней критики, определение подлинности, выявление в коллекциях и при проведении аукционов фальсификатов. Следует подчеркнуть, что с точки зрения источниковедения бонистика – дисциплина комплексная, она основана на одновременном изучении вещественных и письменных источников (законодательных, делопроизводственных, мемуарных и иных). Их анализ предполагает выполнение с бумажны-

ми денежными знаками совокупности традиционных действий, направленных на выяснение подлинности и достоверности источника (датировка, место создания, источники источника и др.).

Немаловажное познавательное и эмпирическое значение имеет диалог бонистики и *археологии*, особенно если речь идет о найденных в земле или иных местах бумажных денежных знаках [4].

Из наук, не относящихся к прошлому, наиболее очевидные и прочные связи сложились у бонистики с *правом*, поскольку и учреждение бумажных денег и ценных бумаг, их иконографическая эволюция, бытование в социуме и упразднение регулируются соответствующими законодательными актами (манифестами, указами, законами, декретами, постановлениями и др.). Эта связь была очевидна еще в период генезиса научной бонистики в России, в конце XIX в., когда началась публикация соответствующих сборников законодательных источников и исследований [см.: 6, 7].

Кроме того, практика коллекционирования, музейной работы, где бонны выступают как общий исследовательский предмет, объект описания, учета, постоянного или временного экспонирования, указывает на тесную связь бонистики и *музейного дела*. В составе нумизматических коллекций отложился обширный бонистический материал, который создает возможность для его объективного изучения. Среди подобных отечественных центров прежде всего необходимо назвать Государственный Эрмитаж и Государственный Исторический музей. Бонны как наглядный и привлекательный художественно-объект активно используются в экспозиционной и вы-

ставочной деятельности музеев. С 1920-х гг. проводились и проводятся бонистические выставки, которые стимулируют появление соответствующей литературы (каталогов, репортажей и т.д.).

В определенные периоды истории России, когда из обращения исчезала мелкая монета, в качестве таковой использовались марки, обретавшие фактически функцию денег. Этот пример демонстрирует тесную историческую связь бонистики с *филателией* [3]. Эти две сферы коллекционирования всегда понимались как нечто единое и бонистические статьи постоянно публиковались в филателистических изданиях, а секция бонистов была создана при Всесоюзном обществе филателистов.

Следует подчеркнуть, что взаимодействие бонистики со специальными историческими дисциплинами и областями гуманитарного знания в большинстве случаев представляет собой равный информационно-методический, познавательный обмен, которые открывают новые перспективы для научного знания. Например, как справедливо указывалось в одной из работ: «Активизация информационного и теоретико-методического диалога между геральдикой и бонистикой будет способствовать развитию обеих дисциплин, их всестороннему совершенствованию и дальнейшей интеграции в процесс познания прошлого» [9].

В целом неразрывная взаимосвязь бонистики с другими специальными историческими дисциплинами и гуманитарными науками имеет объективную основу и детерминирована имманентной логикой научного знания, отражающего единство материального мира, всеобщую связь явлений и процессов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алехов А.В. Иван Иванович Орлов - изобретатель машины и способа печати бумажных денег // Нумизматический альманах. 2004. № 1. С. 23 - 34.
2. Баранов А.Г., Абросимов М.В., Артемьев Ю.А. Отечественная бонистика: библиографический указатель книг, статей и законодательных актов (1699 – 2005 гг.). М.: Б. и., 2006. 540 с.
3. Бондаренко-Салисбури Г.В. Марки-деньги 1915 и 1916 - 17 гг. // Россия. 1960. № 59; 1961. № 60.
4. Борисов Б.Б., Хухарев В.В. Клад из пивной бутылки // Нумизматический альманах. 2000. № 1. С. 36 - 38.
5. Вайнштейн Э. Национальное искусство в денежных знаках Армении // Советский коллекционер. 1930. № 11. С. 275 - 277.
6. Кауфман И.И. Законодательство о денежной единице и его значение для кредитных билетов. СПб.: Тип. В. Киршбаума, [1895?]. 51 с.
7. Кауфман И.И. Обзор законодательных и административных мероприятий, вызванных расстройством бумажно-денежного обращения в России: Историческая справка. СПб.: Тип. В. Киршбаума, 1896? [1], VIII, 170 с.
8. Маршак М.Б. Гербы российских губерний, областей и городов на бумажных денежных знаках // Нумизматический альманах. 2004. № 2. С. 20 - 25.
9. Наумов О.Н., Разумов С.А. Геральдика и бонистика: междисциплинарный диалог // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Сер. Гуманитарные науки. 2022. № 7/2. С. 6–8.
10. Просветов И.В. Орлы, серпы и звезды. Старорежимная и революционная символика на советских денежных знаках времен Гражданской войны // Нумизматический альманах. 2009. № 3. С. 25 - 35.
11. Росбер Н. (Кардаков Н.) Денежные знаки РСФСР и их разновидности по водяным знакам // Россия. 1930. № 4. С. 11 - 14.
12. Торпаков П. Бонистика и Октябрь // Советский коллекционер. 1927. № 10. С. 5 – 7.
13. Тункель А.В. Деньги – прокламации // Наука и жизнь. 1967. № 12. С. 16 – 17.

14. Тхоржевский Р.И. Бонистика // Вопросы истории. 1985. № 6. С. 171 – 174.
15. Тхоржевский Р.И. Бумажные денежные знаки, бонны как историко-экономический источник и объект бонистики (1917—1925 гг.): автореф. дисс. ... докт. ист. наук. Киев, 1995. 48 с.

© Разумов Сергей Александрович (sergiy1989@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

ВТОРЖЕНИЕ АНГЛИЧАН В ИРАН: ДЕЙСТВИЯ БРИТАНСКОЙ ГРУППИРОВКИ ВОЙСК НА АХВАЗСКОМ НАПРАВЛЕНИИ В ЮГО-ЗАПАДНОМ ИРАНЕ В ХОДЕ ОПЕРАЦИИ «СОГЛАСИЕ»

Сафаров Юсуфали Баходирович

Соискатель,

Научно-исследовательский институт (военной истории) Военной академии Генерального штаба ВС РФ; подполковник, доцент
Военная академия Генерального штаба ВС РФ (г. Москва)
yusufali.safarov@mail.ru

THE BRITISH INVASION OF IRAN: ACTIONS OF THE BRITISH GROUP OF TROOPS IN THE AHVAZ DIRECTION IN SOUTHWESTERN IRAN DURING OPERATION "CONSENT"

Yu. Safarov

Summary: The article discusses the entry of British groups of troops into Iran in August 1941 as part of a joint operation with the Red Army. An attempt was also made to analyze the basics of the "English Field Service Charter. Part III. Operations and higher formations. 1935" the course of military operations of British troops in the air, at sea and on land in order to capture strategically important communications and facilities in the area of southwestern Iran. The seizure of the world's largest oil refinery in Abadan, Iran, allowed the British government to provide fuel to all British forces in the Middle East.

Keywords: Abadan, Ahvaz, British Armed Forces, Air Force, Navy, ground forces, amphibious assault, amphibious landing.

Аннотация: В статье рассматривается ввод британской группировки войск в Иран в августе 1941 г. в рамках совместной операции с Красной армией. Также предпринята попытка проанализировать на основе «Английского устава полевой службы. Часть III. Операции и высшие соединения. 1935» ход боевых действий британских войск в воздухе, на море и на суше в целях захвата стратегически важных коммуникаций и объектов на участке юго-западного Ирана. Захват крупнейшего в мире нефтеперерабатывающего завода в иранском Абадане дал возможность британскому правительству обеспечить топливом все британские силы на Среднем и Ближнем Востоке.

Ключевые слова: Абадан, Ахваз, вооруженные силы Великобритании, ВВС, ВМС, сухопутные войска, десантирование воздушных десантов, высадка морских десантов.

25 августа – 17 сентября 1941 г. советско-британская военная группировка осуществила операцию «Согласие» (или Иранскую операцию), которая оказала существенное влияние на расстановку военно-политических сил в регионе и ход военных действий на фронтах Второй мировой войны.

Незадолго до этого, 11 июля 1941 г., Кабинет министров Великобритании поручил начальникам штабов Военного кабинета рассмотреть вопросы о желательности действий в Иране совместно с войсками Красной армии. В ходе планировании операции начальники штабов Военного кабинета полагали, что операцию следует ограничить югом. Необходимые силы британцы планировали перебросить из Ирака[1].

Вооруженные силы Великобритании в Иране на практике попытались реализовать теорию глубокой наступательной операции, дискуссии о которой с разной интенсивностью шли в ведущих державах и их армиях. Эта теория представляла собой принципиально новую теорию ведения боевых действий массовыми, технически оснащенными армиями. Ее появление означало возможно качественный скачок в развитии военного искусства, чему требовалось подтверждение.

К началу Второй мировой войны в Великобритании основные положения теории подготовки и ведения операций были закреплены в ряде официальных наставлений, инструкций и руководств. Основным из них стал «Английский устав полевой службы. Часть III. Операции и высшие соединения. 1935» (Field service regulations. Vol. III. Operations-higher formations. 1935)[2] (далее «Английский устав...»). Он был последним вариантом руководства по боевым действиям войск перед началом Второй мировой войны и заслуживает серьезного внимания.

Как следует из названия и содержания «Английского устава...», его положения содержали вопросы планирования и ведения операций (боевых действий) в воздухе, на море и на суше. В нем акцентировалось внимание, что наступательные возможности пехоты весьма ограничены, и она в ходе боевых действий сильно нуждалась в сильной поддержке других родов войск британской армии.

В своих руководящих документах по организации и ведению операций и боевых действий, британские военные специалисты считали, что какова бы не была форма наступательной операции, она всегда делится на две отдельные фазы: первая – начальная, которая планирует

ся, подготавливается и регламентируется по времени; и вторая фаза, когда бой более свободен, менее организован и зависит больше от фантазии[3].

С началом операции, согласно замыслу военно-политического руководства, британские войска под командованием генерал-майора С. Харви вступили в юго-западную часть Ирана. Совместные действия авиации и морского флота обеспечили высадку сухопутной войск в Абадане. Небольшие отряды индийских войск заняли порт Бендер-Шахпур. Накануне, ночью 24 августа, 18-я пехотная бригада во взаимодействии с кавалерийским эскадромом и батареей полевой артиллерии выдвинулась из района сосредоточения близ Басры на левом берегу Шатт-эль-Араб. Эти силы, двигаясь на север через пустыню и осуществляя форсирование через водные препятствия, прорывали иранские оборонительные позиции и к рассвету 25 августа вошли в г. Хоремшехр[4].

Борьба за господство в воздухе явилась первоочередной задачей Королевских ВВС (КВВС) и решающим условием достижения успеха в операции. При решении этой задачи КВВС применяли следующие способы действий: уничтожение авиации противника на аэродромах и в воздухе, подавление и уничтожение средств ПВО противника, пунктов управления, разрушение авиационных складов[5].

В ходе операции авиационная поддержка британских войск была осуществлена силами трех эскадрилий: 94-й бомбардировочной на самолётах «Бленхейм» IV, 261-й истребительной на «Харрикейнах» и 244-й эскадрилей непосредственной поддержки на бипланах «Винсент». Всего было задействовано около 40 самолётов[6].

По воздуху перебросили некоторое количество войск для охраны семей британских сотрудников «Англо-иранской нефтяной компании». «Харрикейны» нанесли удар по Ахваскому аэродрому, где расстреляли на земле пять иранских истребителей и подожгли ангар. Затем до конца дня КВВС патрулировали над Абаданом и Хорем-Шехром, где части 6-й дивизии иранцев оказывали некоторое сопротивление англо-индийским войскам. Действуя в интересах наступавших войск, 244-я авиационная эскадрилья совершила 10 разведывательных вылетов.

В первые дни операции произошел курьезный случай, чуть было не закончившийся трагедией. Во время патрулирования на участке между Абаданом и Ахвасом командир 261-й авиационной эскадрильи флайт-офицер Е. Мэйсон обнаружил и сбил одиночный иранский «Одекс», вылетевший, по всей вероятности, для уточнения обстановки. Летчики эскадрильи страстно желали поддержать почин командира и, встретив в воздухе еще один биплан, тут же вогнали его в землю. Однако сбитая машина оказалась своей – это был «Винсент», пилоти-

руемый флайт-офицером Вудли. Экипаж не пострадал, остался жив и вернулся в расположение своей 244-й эскадрильи, которая в тот день выполнила 7 разведывательных вылетов[7].

В целом, особенностями применения британской авиации в операциях стали: борьба за превосходство (господство) в воздухе; авиационная поддержка сухопутных войск; изоляция районов боевых действий; подрыв военно-экономического потенциала противника; транспортировка личного состава, вооружения и техники по воздуху; десантирование воздушных десантов и обеспечение их боевых действий.

Опыт действий авиации англичан свидетельствует, что возросло значение и масштабы действий по уничтожению авиации противника на аэродромах. Например, британцы первым же авиационным налетом на иранскую авиабазу Ахваз уничтожили базировавшиеся там самолёты[8].

На рассвете 25 августа 1941 г. канонерская лодка британских Королевских ВМС (КВМС) «Шорхэм» атаковала порт Абадан. В результате корабль иранской береговой охраны типа «Пеленг» был практически сразу утоплен, а остальные мелкие патрульные суда отошли с повреждениями вглубь гавани. Кроме того, перед британскими военно-морскими силами в этом районе ставилась задача обеспечить десантирование двух пехотных рот для захвата г. Бендер-Шахпура, его порта и находившихся там торговых судов немцев и их союзников[9].

Господство на море и превосходство в воздухе в районе высадки десанта во время проведения операции явились основой успеха, а внезапность стала вторым его элементом.

По взглядам военного командования, силы десанта обычно делились на две части: группу прикрытия и главные силы. В свой состав группа прикрытия включала бронированные группы, пехотные подразделения и артиллерию. Роль группы прикрытия обычно заключалась в том, чтобы первой закрепиться на берегу и прикрыть высадку главных сил. Высадка десанта поддерживалась огнем боевых кораблей, а также разведывательными и бомбардировочными действиями авиации. Морская десантная операция имела следующие этапы: подготовительный; сосредоточение и посадка войск на суда; переход десанта морем; бой за высадку десанта и решение задач на берегу[10].

Практически, 24-я пехотная бригада британских войск в темное время суток погрузилась на суда и военные корабли и высадилась в Абадане к рассвету 25 августа[11].

Чуть раньше, в ночь с 11 на 12 августа, британские ко-

рабли «Энтерпрайз», «Хермес» и вспомогательное судно «Пирлиф» вышли из Басры. Они сопровождали вооруженное торговое судно «Канимбла», на борту которого находились две роты 3-го батальона 10-го Белуджского полка. Поскольку дата операции неоднократно переносилась, до момента начала ввода войск в Иран им пришлось курсировать в Персидском заливе. Флотилия подошла к гавани Бендер-Шахпура в ранние часы 25 августа. Одна рота высадилась утром 26 августа и, встретив лишь незначительное сопротивление, в течение короткого времени нанесла поражение противнику на окраине города и в указанное время захватила город. К этому времени десантировались и другие подразделения 3-го батальона 10-го Белуджского полка[12].

Следует учитывать, что важнейшее место в решении на операцию занимали вопросы выбора места и времени высадки, что обуславливалось рядом факторов: характером противодесантной обороны выбранного района; глубинами на подходах к берегу и приливным режимом; возможностью непосредственной поддержки и прикрытия десантных войск огнем кораблей и ударами авиации.

В ходе боестолкновений иранский военно-морской флот, кроме захваченной англичанами плавучей базы и двух буксирных кораблей, потерял ещё 2 сторожевых корабля и 4 канонерки. При этом британцы потерь не имели. Из восьми германских и итальянских пароходов, интернированных в Бендер-Шахпуре, семь пароходов было захвачены, а восьмое потоплено. Два из семи захваченных пароходов были в исправном состоянии. Немцы и итальянцы заранее разработали подробный план разрушения всех восьми пароходов и некоторые повреждения успели нанести. Однако быстрые действия англичан предотвратили дальнейшее разрушение пароходов. Среди захваченных пленных в Бендер-Шахпуре находилось много немцев и итальянцев[13].

В ходе операции в порту Бендер-Шахпуре транспортом «Канимбла» была организована высадка морского десанта для последующего вооруженного контроля над нефтяным терминалом и инфраструктурой портового города. В то же время до двух британских батальона из состава 8-й индийской пехотной дивизии под прикрытием авиации форсировали Шатт эль-Араб. При незначительном сопротивлении противника, войска заняли нефтеперерабатывающий завод и ключевые узлы коммуникаций[14].

Поскольку британцы были, прежде всего, озабочены сохранностью объектов нефтеперерабатывающего завода (НПЗ) в Абадане и Ахвазе, то КВМС и КВВС не применили корабельную артиллерию и бомбардировочную авиацию против обороняющегося противника и не смогли в течение дневного времени 25 августа полностью овладеть городом, как намечалось планом операции.

Отказавшись от ночной зачистки острова Бурбиян, наступавшие ограничились выставлением кордона вокруг НПЗ – главной цели всех их усилий[15].

Одновременно с атакой иранских портов британские силы ночью 24 августа двинулись на этом операционном направлении через иранскую границу и по суше. Так, 25-я индийская пехотная бригада вместе с 13-м уланским полком самостоятельно выдвинулись из базы Танумах близ Басры и к 25 августа захватила Каср Шейх. Оттуда она получила возможность прикрыть северный фланг наступавшей на Ахваз 18-й пехотной бригады[16].

В период с 26 по 27 августа наступающие британские соединения и части вышли к горному проходу Пайтак, где закрепились иранские войска. Однако после налетов самолётов «Бленхейм» иранские войска покинули свои оборонительные рубежи и позиции. Также было организовано патрулирование истребительной авиации британских войск над нефтепромыслами, а также в этот день было совершено 5 самолетовылетов 244-й авиационной эскадрильи в интересах продвигавшихся к Ахвазу войск. В связи с этим, 26 и 27 августа силами передовых подразделений 25-й бригады была организована разведка подходов к Ахвазу, несколько ее подразделений двинулись вдоль западного берега р. Карун в направлении этого города, не дойдя в тот день до него примерно 40 км.

Одновременно, с утра 28 августа началось продвижение к Ахвазу основных сил 18-й и 25-й пехотных бригад по-восточному и по-западному берегам р. Карун соответственно. Их продвижение встретило некоторое противодействие со стороны иранской армии. Но когда войска подошли к городу, было получено известие от иранского парламентария о приказе шаха «прекратить огонь». Ввиду этого иранские войска прекратили сопротивление и вернулись в казармы в Ахвазе[17].

Таким образом, к исходу 28 августа британские войска, действующие на Ахвазком направлении, основную фазу операции завершили. Наступая, британские войска, преодолев не очень упорную в большинстве случаев оборону иранцев, в считанные дни установили контроль над всеми стратегически важными коммуникациями и объектами юго-западного Ирана, взяв под контроль район Ахваза – Хафтихеля. Вооруженные силы Великобритании в Иране на практике реализовали теорию глубокой наступательной операции, основные положения которой были определены «Полевым уставом Английской армии. Часть II. Боевые действия войск. Общие основы. 1935», «Английским уставом полевой службы. Часть III. Операции и высшие соединения. 1935» и другими руководящими документами. Штабы и другие органы управления, а также личный состав приобрели боевой опыт ведения глубокой наступательной операции, который стал востребован в других операциях Второй мировой войны.

ЛИТЕРАТУРА

1. Черчилль У. Вторая мировая война. В 3-х книгах. Кн. 2. Т.3–4. – М.: Воениздат, 1991. – С. 221.
2. Английский устав полевой службы. Часть III. Операции и высшие соединения. 1935. – М.: Государственное военное издательство Наркомата обороны Союза ССР, 1937. – 108 с.
3. Полевой устав Английской армии. Часть II. Боевые действия войск. Общие основы. 1935 г. – М.: Государственное военное издательство Наркомата обороны Союза ССР, 1940. – С.162.
4. Голуб Ю. Г. Вхождение британских войск в Иран в августе 1941 года // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2016. Т.16. №.4. С. 445.
5. Air operations in the middle east from January its, 1941, to may 3rd, 1941. // The London gazette: (supplement), of Thursday, 19 September, №37729. 1946. P.4674.
6. Котловский А. Иранская эпизод // Операция «Барбаросса». [Электронный ресурс] URL: <http://operation-barbarossa.narod.ru>. (дата обращения: 21.04.2022).
7. Там же. (дата обращения: 21.04.2022).
8. Донесения фельдмаршала А. Уэйвелла военному министру Великобритании Дж. Григу. Despatch on operations in Iraq, east Syria and Iran, from 10 th April, 1941 to 12 th January, 1942 // The London Gazette: (Supplement), of Tuesday, the 13 th of August, № 37685. 1946. P. 4097. (далее - Despatch).
9. Despatch. P. 4099.
10. Английский устав полевой службы. Часть III. Операции и высшие соединения. 1935. – М.: Государственное военное издательство Наркомата обороны Союза ССР, 1937. – С.30.
11. Despatch P. 4098.
12. Despatch P. 4099.
13. «Правда». № 238 (8646). Четверг, 28 августа 1941 г. – С.1.
14. Despatch P. 4099.
15. Голуб Ю. Г. Вхождение британских войск в Иран в августе 1941 года // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: История. Международные отношения. 2016. Т.16. №.4. С. 445.
16. Despatch P. 4099.
17. Ibid.

© Сафаров Юсуфали Баходирович (yusufali.safarov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Научно-исследовательский институт (военной истории)
Военной академии Генерального штаба ВС РФ

ВЗГЛЯДЫ РУССКОГО МАСОНСТВА XVIII ВЕКА НА ПРОБЛЕМУ ЧЕЛОВЕКА: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент российской академии
естествознания,

Алтайский государственный педагогический
университет
(г. Барнаул)

sverhtitan@rambler.ru

VIEWS OF RUSSIAN FREEMASONRY XVIII CENTURY ON THE PROBLEM OF MAN: A HISTORICAL ANALYSIS

V. Skopa

Summary: The article analyzes the historical views of Russian Freemasons of the 18th century on the problem of man. Freemasonry in Russia begins its official history in 1732. The history of the study of Freemasonry as a socio-cultural phenomenon is very diverse. Historians, philosophers, culturologists, philologists have considered this phenomenon from various positions and methodological approaches, highlighting certain actors. The Masonic worldview is an eclectic combination of the most diverse religious and philosophical ideas, which was formed in search of some universal foundations of wisdom. One of the dominant aspects in the teachings of the Freemasons was the doctrine of man, his place and role in society. The ideological attitudes of Freemasonry were of a pronounced religious-anthropocentric nature. All the Masons' theoretical reasoning about man is fundamentally introverted. The Masonic concept of man is largely characterized by religious perfectionism. Freemasonry put forward as a starting principle not the individuality of an independent, active person, but his passive spiritual and God-given universality. Man, from this point of view, finds his face only in God, in the impersonal spiritual fundamental principle of existence.

Keywords: Russian freemasonry, Russian Empire, history, state, anthropology, Enlightenment.

Аннотация: В статье анализируются исторические взгляды русских масонов XVIII века на проблему человека. Масонство в России начинает свою официальную историю с 30-х годов XVIII века. История изучения масонства как социокультурного явления весьма разнообразна. Историки, философы, культурологи, филологи рассматривали данный феномен с различных позиций и методологических подходов, выделяя тех или иных акторов. Масонское мировоззрение – это эклектическое соединение самых различных религиозно-философских представлений, которое формировалось в поисках неких универсальных оснований мудрости. Одним из доминирующих аспектов в учении масонов, являлось учение о человеке, его месте и роли в обществе. Мировоззренческие установки масонства носили ярко выраженный религиозно-антропоцентрический характер. Все теоретические рассуждения масонов о человеке принципиально интровертны. Масонской концепции человека в значительной степени присущ религиозный перфектизм. Масонство в качестве исходного принципа выдвинуло не индивидуальность самостоятельного, активного человека, а его пассивную духовную и богом данную всеобщность. Человек, с этой точки зрения, обретает свое лицо только в боге, в безличной духовной первооснове сущего.

Ключевые слова: русское масонство, Российская империя, история, государство, антропология, Просвещение.

Масонство в России начинает свою официальную документированную историю с 1732 года, когда в стране возникла первая ложа английской системы. Однако некоторые исследователи, основываясь часто на полуполюгендарных и косвенных данных, относят начало его распространения к временам заграничных путешествий Петра I, а ересь К. Кульмана и К. Нордермана, сожженных в Москве в 1689 г., рассматривают как первый проблеск масонских идей в русском общественном сознании [6]. Квирин Кульман – хилиаст и ярый поборник теософии Я. Беме – называется «предтечей Шварца», который, как известно, также заимствовал немало идей у немецкого мыслителя [3]. При этом указывают и на то обстоятельство, что К. Кульман почитался в русской масонской среде не только как последователь Я. Беме, но и как мужественный апостол «истинной веры» и пример для подражания. Недаром некоторые ложи причислили его к лику масонских «святых», а И. В. Лопухин поставил в своей усадьбе его бюст [1].

История изучения масонства как социокультурного явления весьма разнообразна. Историки, философы, культурологи, филологи рассматривали данный феномен с различных позиций и методологических подходов, выделяя тех или иных акторов. Возникновение научного интереса к проблеме масонства XVIII в. относится к середине XIX столетия, когда она рассматривалась исследователями в рамках истории литературы в связи с комедиями Екатерины II, Типографической компанией и журналистской деятельностью Н.И. Новикова, а также историей Дружеского Ученого общества [10]. Однако обращение к изучению масонства было опосредованно. История лож в России XVIII в. рассматривалась учеными как иллюстрация к интересующим их более широким проблемам.

В начале XX столетия масонство XVIII века становится самостоятельным предметом исследований. Расширяется круг рассматриваемых проблем. Авторы формулируют вопросы о месте масонства в истории интеллигенции,

его влиянии на становление общественного самосознания, о религиозных исканиях масонов и их социально-политических воззрениях. Разрабатывается версия о тайных целях масонского сообщества [9]. Углубляется изучение масонской символики и отдельных систем масонства в России.

В советской период продолжается изучение этого феномена, но в философской, литературоведческой, исторической литературе нет единого мнения о масонах. В трудах В.П. Семенникова, Ю.М. Лотмана, Н.Д. Кочетковой, А.В. Позднеева, В.П. Степанова содержится тенденция представить масонство как относительно прогрессивное направление в истории русской мысли. Именно в масонской концепции человека названные авторы усматривают черты прогрессивного гуманизма и социально-нравственного активизма, близкие идеалам Просвещения [4]. Солодкий Б.С. например отмечает: «В специфических условиях России второй половины XVIII века масонство превратилось в одну из форм оппозиции абсолютистскому режиму, вобрав в себя многие идеи Просвещения» [4, с. 58]. Своеобразную позицию занял Л. Замоиский, отмечавший, что, хотя масонство в целом движение реакционное, но «в России распространялся... несколько облегченный и облагороженный тип масонства» [13, с. 31]. Щипанов И.Я., Мишаков Н.П., Панкратов А.Я., придерживаются иного мнения, выдвигая тезис о реакционности масонства XVIII века, в том числе и русского [15]. Данное утверждение основывается на той оценке, которая была дана Г.В. Плехановым И.Г. Шварцу – одному из виднейших и деятельных представителей отечественного масонства: «Когда Шварца называют ревнителем просвещения, то забывают, что «просвещение», к которому он стремился на самом деле, является мрачной и свирепой реакцией против просвещения XVIII века» [12, с. 143]. Такая разноречивость мнений, разумеется, не случайна. Она коренится в специфических трудностях изучения масонства.

В современной историографии можно выделить два подхода в оценке мировоззрения масонства второй половины XVIII – первой четверти XIX столетий. Первый связан с расширенным толкованием масонства как универсального средства в объяснении всех главных событий отечественной истории. Второй – определяет масонство как «узкокастовое» образование, которое существенного влияния на развитие общественной жизни, нравов и характер культуры не оказало [1, 7, 11].

В то же время, исходя из всего массива исследований и подходов можно отметить, что масонство – это в значительной степени теоретически аморфное явление, представляющее собой синтез преданий, идей, религий стран Востока, отдельных культов античности и религиозных представлений периода средневековья [5]. На характер масонских воззрений наложили отпечаток

и творения отцов церкви, и церковно-реформаторские течения в христианстве, главным образом мистические ереси, а также некоторые данные наук Нового времени и псевдонаук, таких, как магия, каббала, алхимия [4, 14, 16].

Масонское мировоззрение – это эклектическое соединение самых различных религиозно-философских представлений, которое формировалось в поисках неких универсальных оснований мудрости. Кроме того, в научных исследованиях до сих пор еще не выяснена до конца историческая роль масонских организаций. В частности, не определена степень их влияния на общественно-политическую и культурную жизнь России времен «просвещенного абсолютизма» Екатерины II, на политику двора Александра I и главным образом на его статс-секретаря, активного масона М. М. Сперанского, на саму идею «Священного союза» [13].

Эклектизм, присущий русскому масонству XVIII века, предопределял особо тесную зависимость его от влияния Запада и западных идей [2]. В отличие от других течений в русской общественно-политической мысли указанного периода масонству в наименьшей степени был присущ дух критической переработки и творческого усвоения европейской философии. С другой стороны, ни одно течение не имело столь тесных идейно-организационных сношений с европейскими странами. Это, в частности, проявилось в том, что значительный процент масонов России, особенно на первых этапах развития, составляли иностранцы.

Одним из доминирующих аспектов в учении масонов, являлось учение о человеке, его месте и роли в обществе. Мировоззренческие установки масонства носили ярко выраженный религиозно-антропоцентрический характер [15]. Все теоретические рассуждения масонов о человеке принципиально интровертны, т.е. направлены не на познание объективного мира и через него на познание человека как природного существа, части природного целого, а основываются исключительно на данных интроспекции и кропотливого самоанализа, в который входят обязательные «покаяния», так называемая сердечная молитва. Человек, подчеркивают масоны, представляет собой не просто соединение, а своеобразное единство души и тела, близкое к неоплатонической формуле «единство без смешения» [4]. «Соединение души с телом, - пишет масонский автор, - есть такой взаимный их союз, по которому они хотя, впрочем, и различной между собой природы, однако делаются единым существом и составляют человека» [2, с. 152-153].

Идеологи масонства, также, как и их церковные «мужи», отстаивали идею субстанциального дуализма в применении к человеку. Человек рассматривался как одухотворение «праха земного», как «последний из духов и первый из существ материальных» [3]. Такое по-

ложение человека обуславливает двойственность его сути, в которой существуют столь различные между собой части: душа и тело. Причем для масонства, так же, как и для христианской теологии, задача преодоления плоти представлялась не как полное освобождение духа от оков «телесности», но как всестороннее одухотворение самого тела, как рождение нового человека с новым телом и душой. Сущность человека – это его дух или лишенная пространственных характеристик «невещественная» часть, сообщающая единство частям его тела, которое третируется масонами как случайность, как постыдные оковы и тягостная храмина [13]. В этом направлении И.Г. Шварц прямо утверждал, что «удовлетворение плоти, включая нужд естественных, есть истинное явление нравственного зла» [14, с. 85].

Масонской концепции человека в значительной степени присущ религиозный перфекционизм: человек понимается как «тварь», способная мистически сблизиться с богом, вернуться к своей изначальной сущности, «вознестись к Источнику своему и центрально слиться с высшим солнцем чистого света» [7, с. 295]. Масонские теоретики постоянно подчеркивали вероятностный характер чувственных данных и ориентированных на них опытных наук, научных теорий, гипотез. А поскольку в научном мире второй половины XVIII века метафизическая идея абсолютно достоверного и непреложного знания быстро теряла свою популярность, это нашло отражение и в масонской гносеологии [15].

В мартинизме – влиятельном течении русского масонства второй половины XVIII века – концепция человека также включала в себя попытку решения проблемы целостности. Однако отрицание естественной, органической связи между частями и целым, представление о целом как механической их сумме, сплетаясь с откровенно религиозными представлениями, приводили Л.К. Сен-Мартена и его русских последователей-мартинистов к релятивистской трактовке возникновения всякого нового качества [4, 13]. По их мнению, в предметах или системах неживой природы, включая самые сложные, а тем более в органических телах все свойства, полученные в результате соединения составляющих частей, на самом деле – лишь субъективная видимость, иллюзия. По существу, всякое новое качество легко разлагается на ряд уже известных и изначальных данных божественной «Премудростью». Именно поэтому соединение души и тела в человеке понимается ими как механическое единство, как рядоположенность элементов. Масоны стремились доказать невозможность приписать организации и законам механики мысли и прочие способности человека. И хотя масонские теоретики нередко, особенно в работах, не предназначенных для печати, допускали существование тех стихий, которые работают в теле, чтобы нечто новое из него произвести, однако сами эти стихии рассматривались ими как модификации некоей

мировой души – посредника между миром и богом [11]. В творениях русских масонов, в особенности у И.В. Лопухина, И.Г. Шварца получило также своеобразное развитие представление о человеке как микрокосме [16].

Дух человека, его разум при этом понимаются как высшее его достоинство, неразрывно связанное с его телом, с функцией его органов, а через них и со всей природой. На фоне этих интерпретаций масонское понимание принципа тождества микро- и макрокосма выступает как неприкрыто религиозное, мистическое. С его помощью масоны не только не пытались преодолеть традиционную противоположность души и тела, но еще более ее углубляли. Известная близость человека с природой, с миром и в христианском, и в масонском антропологических учениях рассматриваются не как природная закономерность, а как божественное установление; не как преимущество человека, а как его недостаток [5, 7]. Высшее достоинство человека масоны видели в аскетическом отрицании его природного начала в пользу начала духовного. Масонство в качестве исходного принципа выдвинуло не индивидуальность самостоятельного, активного человека, а его пассивную духовную и богом данную всеобщность. Человек, с этой точки зрения, обретает свое лицо только в боге, в безличной духовной первооснове сущего. В христианской морали масоны не случайно подчеркивали необходимость бороться с грехом гордыни, с любыми попытками утвердить земное, посястороннее величие и достоинство человека.

Масонские теоретики постоянно подчеркивали вероятностный характер чувственных данных и ориентированных на них опытных наук, научных теорий, гипотез. А поскольку в научном мире второй половины XVIII века метафизическая идея абсолютно достоверного и непреложного знания быстро теряла свою популярность, это нашло отражение и в масонской гносеологии [5].

Основываясь на учения масонских лож можно отметить, что одной из основных задач идеологов масонства являлось восстановление пошатнувшейся веры, необходимость ей придать более действенный и неформальный характер. В нетрадиционной форме масонские идеологи стремились представить бога неотъемлемой составляющей, постоянным рефреном духовной жизни человека [6]. При этом в масонстве в религиозно-идеалистической форме отразились черты популярного в то время культурного течения – сентиментализма с его критикой рассудочных форм мышления и культом свободного, раскованного человеческого чувства.

Русское масонство второй половины XVIII века, несомненно, выступало в одном лагере с православной церковью, отличаясь, однако, от нее большей гибкостью, более «светским» характером, а, следовательно, большей опасностью для дела просвещения, науки, прогресса

са. Отсюда вытекают и некоторые разногласия «вольных каменщиков» с церковью. Так, И.В. Лопухин выражал недовольство по поводу сугубо формального характера религиозного воспитания той поры. При таком воспитании, с его точки зрения, внутренняя суть христианского учения остается не затронутой, не выявленной; церковь перестает убеждать, теряет наступательность, активность и в результате в обществе распространяется безбожность мысли, падает нравственность. «В школах и на кафедрах, - писал он, - твердят: люби Бога, люби ближнего, но не воспитывают той природы, коей любовь сия свойственна, как бы расслабленного больного, не вылечив и не укрепив, заставляли бы ходить и работать» [4, с. 185]. Воспитание этой «натуры» как основы истинной религии и фанатичной веры в бога как раз и составляет основную задачу масонства. Выполнение ее подразумевало, по их мнению, внутреннее моральное перерождение человека в истинного христианина, что составляет в целом нравственно-практические выводы масонской антропологии [7].

Творческая, пропагандистская, издательская деятельность масонства достигла своего апогея во второй половине XVIII века. В этот период выдвигаются его наиболее крупные отечественные теоретики - И.П. Елагин, И.В. Лопухин, И.Г. Шварц [16]. В своих работах масоны резко выступали против философии деизма и материализма, против атеистических идей. Б. Спинозы, П. Бейля, Ж.Ж. Руссо, К.А. Гельвеция. Они клеймили их как «подлых», нравственно развращенных и беспринципных обманщиков. Атеизм в масонстве всегда был синонимом «буйства» (безумия) [9].

Следует подчеркнуть, что масонским идеологам

нельзя отказать в определенной исторической прозорливости. Они прекрасно понимали социальную опасность распространения философии материализма и связанных с ней атеистических идей. «Ежели нынешнее вольнодумство будет далее распространяться так быстро, как доньше происходит, то к концу нашей жизни не останется ни одного Монарха на троне, безопасного в своей жизни», - подчеркивалось в масонской рукописи XVIII века [1]. Сами же масонские теоретики в трактовке соотношения веры и знания пытались отыскать средний путь между «Сциллой слепого суеверия» и «Харибдой дерзкого неверия» [2, с. 299].

Наука, опыт, разум, с их точки зрения, не в состоянии сами по себе, с помощью собственных сил познать истину бытия, а вера без разума, как они отмечали, может впасть в «пустосвятство» и суеверие. В своей теории познания, органической части их философской антропологии, масонские теоретики претендовали на то, чтобы подняться над крайностями как сенсуализма, так и рационализма.

В целом, учения русских масонов, во многом, это синтез религиозно-философского и нравственного, где их квинтэссенция сущего во многом определялась историческим контекстом. Их устремления были нацелены на поиск универсального бытия с целью определения направленности и границ человеческого познания на основании эмпирического опыта. Оставленное наследие русских масонов позволяет говорить о многих исторических процессах XVIII века с иных гносеологических позиций, интерпретируя закономерности социально-экономических и политических обстоятельств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артанухин С.В. Философские и общественно-политические взгляды русских масонов второй половины XVIII - первой четверти XIX вв.: Дис. ... докт. филос. наук. - Екатеринбург, 1996. - 391 с.
2. Барсков Я.Л. Переписка московских масонов XVIII века. 1780-1792 гг. Петроград: Отд-ние рус. яз. и словесности Император. Акад. наук, 1915. - 335с.
3. Беренс Э.Н. Масонство или великое царственное искусство братства вольных каменщиков. СПб., 1911. - 396 с.
4. Болдырев А.И. Проблема человека в русской философии XVIII века. М., 1986. - 122 с.
5. Вернадский Г.В. Русское масонство в царствование императрицы Екатерины II. Пг., 1917. - 272 с.
6. Елагин И.П. Опыт повествования о России. СПб., 1803. - 471 с.
7. История масонства / Отв. ред. В.А. Суханова. Смоленск: Русич, 2002. - 494с.
8. Крюкова Ю.С. Социокультурные предпосылки распространения масонских идей в России в 30-90-е годы XVIII века // Ярославский педагогический вестник. 2004. № 1-2. - С. 55-61.
9. Некрасов С.М. Масонство в России во второй половине XVIII века и критика просветителями его религиозно-мистической идеологии: Автореф. дис. канд. ист. наук. М., 1978. - 24 с.
10. Николаева Т.Л. Философские и социально-политические условия зарождения и развития масонства в России // Вестник МГТУ: Труды Мурманского государственного технического университета. 2004. Т. 7. № 2. - С. 274-278.
11. Пиксанов Н.К. И.В. Лопухин // Масонство в его прошлом и настоящем. М., 1991. Т. 1. - С. 227-255.
12. Плеханов Г.В. История русской общественной мысли. В 3-х кн. Кн. 1. М.; Л., 1925. - 394 с.
13. Тукалевский В.Н. Искания русских масонов (Из истории философских направлений в русском обществе XVIII века). СПб.: Сенатская тип., 1911. - 71 с.

14. Шварц И.Г. Лекции. Донецк : Вебер, 2008. – 172 с.
15. Щипанов И.Я. Общественно-политические и философские воззрения русских просветителей второй половины XVIII в. // Очерки по истории философской и общественно-политической мысли народов СССР. В 2-х т. - Т. 2. - М., 1955. - 351 с.
16. Щипанов И.Я. Философия русского просвещения. М., 1971. – 283 с.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Алтайский государственный педагогический университет

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ БИЛИНГВАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПРОСТРАНСТВА

Абдукадырова Тумиша Таштиевна

Чеченский государственный университет,
г. Грозный
tumischa-univ@mail.ru.

ACTUAL PROBLEMS OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A BILINGUAL COMMUNICATIVE SPACE

T. Abdukadyrova

Summary: The article is devoted to the problem of improving the methodology of teaching a foreign language in a bilingual environment. Russian is the main language of instruction in most schools of the Chechen Republic, despite the fact that the educational process is built entirely in Russian, primary school teachers have to resort to their native language when explaining the material, which is explained by the fact that the child grows up in a natural-ethnic socio-cultural environment, where the main attribute and the main communicative unit is the native language.

Chechen-Russian bilingualism has found its legal reflection, which allows it to develop further, being a necessary element in the communicative space.

Keywords: Chechen-Russian bilingualism, socio-cultural environment, mechanism of bilingualism, multicultural space.

Аннотация: Статья посвящена проблеме совершенствованию методики преподавания иностранного языка в условиях билингвального пространства.

Автор статьи преследует цель выявления уровня усвоения учебного материала обучающимися на родном и русском языках, так как в большинстве школ Чеченской республики, несмотря на то, что учебный процесс построен полностью на русском языке учителям начальных классов при объяснении материала приходится прибегать к родному языку, что объясняется тем, что ребенок растет в естественно-этнической социокультурной среде, где главным атрибутом и основной коммуникативной единицей является родной язык.

Чеченско-русский билингвизм, нашел свое правовое отражение, что позволяет ему в дальнейшем развиваться, являясь необходимым элементом в коммуникативном пространстве.

Ключевые слова: чеченско-русский билингвизм, социокультурная среда, механизм билингвизма, мультикультурное пространство.

В условиях глобализации современного мира и становления новой информационной формации на наш взгляд актуальными представляются вопросы, наиболее полным образом отражающие диалог различных языков и культур, что особенно важно в условиях поликультурного общества, к которым, несомненно, относятся республики Северного Кавказа, в частности, Чеченская Республика, на территории которой проживают представители различных культур и национальностей.

Актуальность интересующей нас темы характеризует наличие множества ее проявлений, что представляет наибольшую ценность, как с точки зрения современного билингвального состояния республики, так и стоящих перед современной психолого-педагогической наукой интегрированных исследовательских задач, решение которых требует комплексного подхода, основанного на изучении основополагающих сторон данного феномена.

Как известно, язык является важнейшей коммуникативной единицей, способной отражать различные стороны человеческой жизнедеятельности, что в свою очередь позволяет развивать отдельные и наиболее фундаментальные атрибуты социокультурной сферы, также и билингвального концепта. В первую очередь

это связано с системой вербального общения, формирующей основополагающие принципы широкого коммуникативного пространства. «Развивающийся в настоящее время процесс глобализации стирает политические, идеологические и культурные границы между странами и континентами, народами и этническими группами. Современные средства передвижения и коммуникации, глобальная информационная сеть интернет сблизили людей, сделали мир настолько тесным, что взаимодействие стран, народов и культур стало неизбежным и постоянным» [1, с. 8], что во многом продиктовано результатом взаимообогащения и сближения различных культур.

В современных условиях развития образовательной сферы Чеченской Республики проявляются отдельные элементы двуязычия в рамках общеобразовательных учреждений (школ).

Так, профессором кафедры социальной педагогики и психологии, кандидатом психологических наук А.Д. Манкиевым разработана концепция обучения русскому языку в начальной школе по системе развивающего обучения в условиях полиэтничного и мультикультурного региона [2, с. 32].

Основополагающими идеями данной концепции можно определить следующие принципиальные положения.

1. Обучение детей их родному языку и второму (неродному, иностранному) языку осуществляется по разным методико-дидактическим канонам и с разными целевыми установками. Например, при обучении второму-языку основное внимание уделяется развитию у детей практической речи на этом языке. Речевые упражнения в разнообразных формах и на различных дидактических материалах должны занимать здесь ведущее место. И длиться такая форма обучения должна до тех пор, пока учащиеся не научатся, не только говорить, но и думать на этом языке.
2. Русский язык для чеченских детей является вторым языком, русская речь – иноязычной речью. Следовательно, нельзя с одной методико-дидактической меркой подходить к обучению русских и чеченских детей русскому языку, что делается, как это ни парадоксально, при традиционном подходе к преподаванию русского языка в наших школах.
3. Элементы грамматики, всевозможные правила и упражнения под эти правила должны вводиться после того, когда дети «выросли» уже в своем развитии знания русского языка до уровня понимания их смысла. Правило становится ориентировочной основой в том только случае, если обучающийся понимает заложенный в нем алгоритм правильного говорения и правильного письма. Следует отдавать себе ясный отчет в том, что, не решив эту задачу, мы не обеспечим нашим детям не только нормальное овладение русским языком, но и поставим под реальную угрозу усвоение всех школьных дисциплин, преподаваемых на русском. При этом учащийся должен понимать смысл правила не путем перевода каждого слова на чеченский язык, а в прямом беспереводе варианте; то есть, он должен иметь такой уровень русского речевого развития, когда уже понимается правило на русском языке [2, с. 32].

В этой связи, как уже указывалось выше, не менее актуальна и проблема слабого освоения информационной и социокультурной составляющих реального коммуникативного пространства чеченскими детьми. Безусловно, этому есть и свои объективные причины, обусловленные последствиями затянувшегося социально-экономического кризиса в регионе, переживающему сложный адаптационный период постконфликтного становления и развития, главным образом отражающиеся на системе образования.

Немалую роль в вышеуказанных трудностях сыграло и то, что практически в республике отсутствовала такая важнейшая интегративная воспитательная форма социализации личности, как система дошкольного образования, являющаяся важнейшим звеном в процессе

подготовки ребенка к освоению окружающей социокультурной действительности и прививания духовно-нравственных ценностей.

Следует отметить, что в первую очередь наше исследование преследует цель выявления уровня усвоения учебного материала обучающимися на родном и русском языках, так как в большинстве школ республики, несмотря на то, что учебный процесс построен полностью на русском языке, и тем не менее учителям начальных классов при объяснении материала приходится прибегать к родному языку, что объясняется тем, что ребенок росший в естественно-этнической социокультурной среде, где главным атрибутом и основной коммуникативной единицей является родной язык, не владеет русским языком, что в традиционных условиях ставит его в неоднозначную психологическую ситуацию. «Ни один предмет школьного образования, – пишет А.П. Садохин, – не имеет более важного значения, чем родной язык. Вход в здание любой науки лежит через двери языка: успешное овладение предметами школьного образования самым непосредственным образом зависит от степени владения языком образования» [4, с. 7].

Большая работа по совершенствованию методики преподавания иностранного языка в условиях билингвального пространства проделана кандидатом педагогических наук, доцентом кафедры немецкого языка Т.Т. Абдукадыровой, которая разработала немецко-русско-чеченский трехязычный словарь, предназначенный для использования в условиях русско-чеченского двуязычия в рамках изучения иностранного языка в средней общеобразовательной школе. «Наиболее интересной и актуальной проблемой, своеобразной «Terra incognita» в данной области, представляется преподавание иностранного языка в Чеченской Республике, поскольку преподавание иностранного языка в условиях чеченско-русского билингвизма является наименее исследованной проблемой преподавания иностранных языков и культур на Северном Кавказе» [1, с. 44].

Вопрос об обучении на родном языке имеет вполне приемлемое объяснение и в первую очередь это связано с психологическими особенностями ребенка, тем более что иноязычная среда для национальных регионов, в частности и Чеченской Республики не является естественной. Еще в позапрошлом веке известных отечественный историк и этнограф П.К. Услар, говоря о проблеме обучения детей на родном языке указывал на то, что «...только начальным обучением на природном языке можно пробудить мыслящие силы детей, развить их понятия, облегчить им сознательное приобретение знаний, дать им правильное умственное и религиозно-нравственное образование» [4, с. 14-15].

Современные условия развития образования показывают, что во многом проблемы социокультурного

характера являются следствием низкой эффективности самой системы образования, модернизация которой требует большого времени, в итоге сказывающееся на качестве инновационных преобразований.

В этой связи важнейшей проблемой встает вопрос подготовки профессиональных кадров в профильных педагогических вузах.

Подготовка педагогических кадров для работы в условиях реального двуязычия имеет свою особую специфику, связанную со сложностью социокультурного пространства полиэтничного и мультикультурного региона. Как нам известно, языковое пространство Чеченской Республики наличествует естественным билингвизмом, что нашло свое отражение в республиканском законодательстве. Так, пункт первый статьи десятой Конституции Чеченской Республики гласит: «Государственными языками Чеченской Республики являются чеченский и русский языки» [6, с.11]. Таким образом, чеченско-русский билингвизм, рассмотренный нами, выше нашел свое правовое отражение, что позволит ему в дальнейшем развиваться, тем более что его наличие является необходимым элементом в коммуникативном пространстве региона.

Как правило, доминирование чеченского языка в общем коммуникативном пространстве региона обусловлено характером национальной принадлежности его носителей, в частности чеченцев. Субкультура родного языка, как правило, в основном развивается в рамках института семьи, в которой сильны основополагающие начала традиционной культуры, где язык выступает в качестве ведущего атрибута национальной принадлежности. «Выбор языка общения, – пишет профессор М.Р. Овхадов, – в сфере семьи применительно к условиям нашей республики главным образом обусловлен национальной принадлежностью, одноплеменностью семей, чеченским речевым этикетом, в некоторой степени – социальной принадлежностью, уровнем образования, городскими или сельскими условиями проживания и возрастными особенностями» [3, с.130].

Важно понимать, что наличие русского языка в какой-то мере способствовало обогащению чеченского в условиях транслитерации. В первую очередь такое влияние непосредственно ощущается в повседневной лексике, в условиях быта, когда многие понятия обозначаются заимствованными русскими словами. Конечно, этому способствовало и синкретическое сближение, как языков, так и культур, отражавших отдельные процессы развития общества.

«Лексические заимствования представляют собой самое непосредственное и яркое отражение языковых контактов различных народов. Заимствование языковых фактов и лексических единиц из других языков служило и служит одним из средств обогащения словарного состава языка и его выразительных возможностей. Процесс заимствования, как и порождающий его процесс взаимодействия языков, исторически определен и неизбежен» [3, с.71].

Сегодня нельзя дать четкое определение понятию «билингвизм» или «двуязычие», и в первую очередь это связано с тем, что не существует единых подходов в современной лингвистической науке в отношении данного феномена. Под билингвальной языковой конструкцией нами понимается исторически сложившаяся система двуязычия, формирующая его естественное социокультурное пространство, где оба языка играют одинаково важную роль для основных сфер жизнедеятельности представителей того или иного общества.

Следует полагать, что интересующая нас тема не исчерпала своего исследовательского потенциала и вполне может стать предметом дальнейших исследований в рамках таких наук, как психология, этнология, педагогика, этнопедагогика, социология, социолингвистика, лингвистика, языкознание и т.д.

В целом важно понимать, что двуязычие служит естественной средой развития диалога представителей различных национальностей и культур, где основополагающим сегментом выступает социокультурный и духовный феномен – язык.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдукадырова Т.Т. Русско-чеченский билингвизм в средней школе // Вестник Чеченского института повышения квалификации работников образования «Геланча» (ежеквартальный республиканский научно-методический журнал). – 2007. № 2. – С. 44.
2. Манкиев, А.Д. Проблема причинности в генетической психологии [Текст] / А.Д. Манкиев. – Грозный : Чеч.-Инг. кн. изд-во, 1971. – С.-47.
3. Овхадов М.Р. Социолингвистический анализ развития чеченско-русского двуязычия. – Назрань: «Пилигрим», 2007. – С. 130.
4. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Учебное пособие. – М.: АльфаМ; ИНФРА-М, 2004. – С. 8.
5. Услар П.К. Этнография Кавказа. Языкознание. Абхазский язык. 1887. – С. 14–15.
6. Конституция Чеченской Республики (основной закон): принята на всенародном голосовании 23 марта 2003 года г. – Махачкала: Издательский дом «Новый день», 2004. – С. 11.

© Абдукадырова Тумиша Таштиевна (tumischa-univ@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ТРЕНЕРА-ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ДЮСШ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

PROBLEMS OF TRAINING A COACH-TEACHER OF THE SPORT SCHOOL FOR EDUCATIONAL WORK IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

**O. Antipov
V. Lutsyuk
R. Gezha**

Summary: The article examines the scientific basis of the author's ideas on improving the training of future trainers-teachers for educational work in the sport school — the cultural and historical theory of the development of the human psyche, which is based on the idea that in the process of communication with reference social subjects, the content of collective ideas about the norms of social interaction becomes a component of the individual consciousness of the student, as well as the basis for his value orientations and actions.

The application of a systematic approach in pedagogy is substantiated, according to which the educational system of the sport school integrates elements of a sports team and the conditions of its functioning, the personality of the coach, his pedagogical skills, a secondary school, a family, sports referees and other components. The result of purposeful and situational interaction of these elements is the development of the personality of young athletes in the direction of socially desirable ideals. The use of a competence-based approach is also analyzed, which provides for the formation of the content of training based on orientation to the final result of professional training, reflected through reliable, valid and operationalized indicators.

Keywords: coach, sports school, educational work, principles of training future coaches-teachers.

Антипов Олег Владимирович

кандидат биологических наук,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина
antipov_ov@bk.ru

Луцюк Владимир Евгеньевич

кандидат сельскохозяйственных наук,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина,
lustyk@mail.ru

Гежа Роман Валерьевич

Преподаватель,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина
gezha.r@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматриваются авторские идеи по совершенствованию подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ — культурно-историческая теория развития психики человека, которая базируется на идее о том, что в процессе общения с референтными социальными субъектами содержание коллективных представлений о нормах социального взаимодействия становится компонентом индивидуального сознания студента, а также основой для его ценностных ориентаций и поступков.

Обосновывается применение системного подхода в педагогике, в соответствии с которым воспитательная система ДЮСШ интегрирует элементы спортивного коллектива и условий его функционирования, личность тренера, его педагогическое мастерство, общеобразовательную школу, семью, спортивных судей и другие составляющие. Результатом целенаправленного и ситуативного взаимодействия этих элементов является развитие личности юных спортсменов в направлении социально желательных идеалов. Также анализируется использование компетентностного подхода, предусматривающего формирование содержания обучения на основе ориентации на конечный результат профессиональной подготовки, отраженный через надежные, валидные и операционализованные показатели.

Ключевые слова: тренер, спортивная школа, воспитательная работа, принципы подготовки будущих тренеров-преподавателей.

Анализ отраслевых нормативных документов, регламентирующих разработку и использование средств диагностики качества высшего образования будущих тренеров-преподавателей, показывает, что критерии оценки качества образования, а также тесты и испытания, используемые в практике учебных заведений, которые готовят будущих тренеров-преподавателей, не отражают воспитательный аспект профессиональной готовности студентов [3; 14; 4].

Отметим, что при оценивании сформированности воспитательных умений будущего тренера-преподава-

теля возникают сложности организационного плана, при этом его личностные характеристики вовсе остаются вне поля зрения. Мы отметили также, что имеющиеся средства диагностики качества профессиональной подготовки не позволяют оценить проявление воспитательных умений в профессиональной или квазипрофессиональной деятельности [1].

Мы констатировали, что недостатком профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей в контексте формирования у них готовности к воспитательной работе в ДЮСШ является неопределенность

признаков этой готовности на уровне УМК¹ (ОП) и РУП², а также отсутствие адекватного диагностического инструментария для оценки достигнутого в определенном контексте образовательного результата. В качестве недостатка также можно отметить отсутствие надлежащего отражения в содержательных модулях профессионально-ориентированных дисциплин профессиональных компетенций, которые соотносятся с готовностью будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ.

Для характеристики общей логико-смысловой схемы подготовки будущих тренеров направим усилия на анализ научных трудов, посвященных организации профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей (П.В. Беспалов [1], Р.И. Питько [7], А.М. Дуров, Р.Р. Магомедов [2], С.Ю. Николаева [5], Н.Н. Фокина [12], О.В. Фадеенко [10], О.В. Павенков [6], Н.Ш. Фазлеев [11], С.Н. Шапка, Л.Г. Габуева [13], А.В. Сватъев [9], М.В. Прохорова [8], С.Д. Якушева [15] и др.).

Прежде всего, обратим внимание на работу М.В. Прохоровой, в которой в качестве модели постановки задач и отбора методов профессионального образования специалистов отрасли физического воспитания и спорта обосновывается необходимость обращения к личностно ориентированной парадигме образования. На практическом уровне обращение к этой парадигме выражается в ориентации на построение индивидуальных траекторий развития студентов соответствующих учебных заведений, удовлетворении их индивидуальных образовательных потребностей и стимулировании их роста с опорой на стремление к профессиональному самоопределению, профессиональной самореализации и профессиональной самоактуализации в течение жизни [8].

Отметим, что традиции, заложенные Прохоровой продолжают О.В. Фадеенко [10], С.Н. Шапка, Л.Г. Габуева [13], А.В. Сватъев [9].

В частности, раскрывая потенциал гуманистической парадигмы, А.В. Сватъев, освещает логико-смысловую структуру профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей к профессиональной деятельности. Согласно авторским взглядам, эта подготовка описывается моделью, интегрирующей три подсистемы.

Проектная подсистема профессиональной подготовки должна обеспечить гармоничное сочетание ориентиров, определенных в государственных нормативных документах, а также результативных признаков подготовленности тренеров-преподавателей к профессиональной деятельности, определенных с учетом запро-

сов работодателей [9].

Процессуальная подсистема, по мнению А. Сватъева, не нарушая принятых в высшем физкультурном образовании нормативов организации учебно-воспитательного процесса, должен обеспечить поэтапный рост уровня профессиональной подготовленности будущих тренеров-преподавателей.

При этом в обозначенной подсистеме интегрируются:

- диагностический этап, направлен на предварительное изучение физической и психической природы будущего студента в процессе составления творческого конкурса государственной предметной комиссии;
- адаптационный этап, направленный на стимулирование профессиональной самоидентификации будущего тренера-преподавателя;
- идейно-мотивационный этап, на котором происходит культивирование социально-ценностной миссии тренерской профессии;
- квазипрофессиональный этап, направленный на коррекцию неэффективных стереотипов поведения будущего тренера на практических занятиях, а также в процессе прохождения практик;
- учебно-профессиональный этап, направленный на постепенное расширение содержания спортивно-педагогического совершенствования и самостоятельной работы студентов;
- опытно-профессиональный этап, направленный на культивирование субъектности студентов и интенсификацию обратной связи между участниками педагогического процесса с использованием информационно-коммуникационных технологий;
- этап профессиональной самореализации, на котором происходит проектирование и начало реализации индивидуальной профессиональной траектории развития через воплощение приобретенных потенций в профессиональной деятельности в качестве тренера-преподавателя [9].

Третий, последний компонент модели – это результативная подсистема, которая должна обеспечить разработку и использование взаимодополняющих методик оценки темпов роста подготовленности будущего тренера-преподавателя на протяжении всей подготовки в высшем учебном заведении [9].

На наш взгляд, описанная логико-содержательная модель отражает имеющиеся реалии профессиональной подготовки этой категории специалистов и, в определенной степени, по структурной полноте опережает даже логико-структурные схемы, представленные в дей-

1 УМК – учебно-методический комплекс, ОП – образовательная программа

2 РУП – рабочая учебная программа

ствующих стандартах профессиональной подготовки тренеров-преподавателей.

Отметим, что любые нововведения к содержанию профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей реализуются через усовершенствование содержания учебных дисциплин, технология совершенствования содержания которых наиболее полно и лаконично представлена в работе П.В. Беспалова [1]. Автор считает, что в основу любой содержательной линии подготовки должен быть положен следующий алгоритм:

- расширение содержания профессионально-ориентированных дисциплин путем введения компетентностно-ориентированных смысловых модулей;
- актуализация профессионального интереса студентов в ходе разъяснения сущности профессиональных функций тренера-преподавателя путем непосредственного и опосредствованного взаимодействия с агентами профессиональной социализации – преподавателями, спортсменами, выдающимися тренерами;
- использование нетрадиционных, контекстно ориентированных форм лекций, направленных на приобретение студентами когнитивной основы признаков готовности;
- воспроизводство социально-психологических и операционных особенностей тренерской деятельности, выступают средством освоения ее содержания, организационных форм, ценностей и норм;
- реализация взаимодополняющих методик комплексного контроля, ориентированных на оценки профессиональных знаний, психологических и профессиональных качеств будущих тренеров-преподавателей [1].

Реализация описанных составляющих алгоритма подчинена логике технологической модели, состоит из подготовительного, базового, деятельностного и обобщающего этапов [1]. Отдельные элементы описанного выше алгоритма подготовки тренера-преподавателя к определенным аспектам профессиональной деятельности видим в работах Н.Ш. Фазлеева, по мнению которого процесс подготовки будущих специалистов физического воспитания и спорта к организации деятельности ДЮСШ будет успешным при таких организационно-педагогических условиях:

- определение особенностей профессиональной ориентации студентов на основе диагностики профессиональных (в частности, управленческих) компетенций;
- направление содержания профессионально ориентированных учебных дисциплин и производственной практики на подготовку студентов к выполнению типовых функций организации деятельности ДЮСШ;

- использование специфических активных форм и методов обучения в формировании целевых прикладных признаков готовности;
- насыщение научно-исследовательской работы студентов проблематикой организации деятельности ДЮСШ;
- интенсификация обратной связи между участниками педагогического процесса средствами дистанционных технологий [11].

Итак, видим, что на сегодня систематизированы содержательная основа профессиональной подготовки будущих тренеров-преподавателей; заложены предпосылки создания универсальной системы для построения содержательной линии подготовки будущих тренеров-преподавателей (имеется в виду подготовка к той или иной профессиональной функции или отдельной деятельности), основой для которой выступает трансформация содержания учебных дисциплин.

Отметим, что описанные выше алгоритмы подготовки постоянно совершенствуются. Так, например, в последних публикациях предлагается совершенствование профессиональной подготовки за счет:

- конкретизации целевых ориентиров профессиональной подготовки тренеров-преподавателей, определенных на основе уточнения содержания производственных функций, типовых задач профессиональной деятельности, а также признаков профессиональной готовности [15];
- отображения общей логико-структурной схемы подготовки будущего тренера-преподавателя с использованием возможностей программного комплекса учебных дисциплин на основе образовательных платформ (типа MOODLE и проч.) [15];
- внедрения инновационных компьютерных технологий для визуализации учебной информации, формализации знаний о предметном мире [4];
- применения активных методов обучения, в частности, использование метода педагогической ситуации [7].

Итак, проведенный анализ научных источников показал, что современная подготовка тренеров-преподавателей строится на основе гуманистической парадигмы. При этом универсальная логико-смысловая схема подготовки будущих тренеров предусматривает поэтапное вхождение в профессию, через постепенное «введение» студента в профессиональный мир, создание условий для формирования в его сознании представлений о том, как нужно действовать в той или иной профессиональной ситуации, реализацию этих представлений в практической деятельности, а также диагностику соответствия представлений, знаний, умений студента требованиям профессии.

Вместе с тем, анализ научных источников по пробле-

матике подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ выявил, что на сегодня в достаточной степени не разработаны следующие методические аспекты:

- содержание учебного процесса, направленного на формирование готовности к воспитательной работе в ДЮСШ;
- особенности индивидуальных учебных траекторий будущих тренеров-преподавателей ДЮСШ, обусловленные видами спорта, которым они занимаются и в котором собираются работать после окончания вуза;
- методы установления эффективности формирования у будущих тренеров-преподавателей готовности к воспитательной работе в ДЮСШ.

Проведенный анализ различных РУП и УМК позволил констатировать, что при разработке учебных программ во многих физкультурно-спортивных вузах формированию признаков готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ не уделяется должного внимания. Наиболее общая логико-смысловая схема формирования готовности будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе должно предусматривать поэтапное и постепенное привлечение студента к воспитательной деятельности, создание условий для формирования в его сознании представлений о том, как нужно действовать в той или иной профессиональной ситуации, реализацию этих представлений в практической деятельности, а также диагностику соответствия представлений и воспитательных умений требованиям повседневной профессиональной деятельности. Хотя среди широко ис-

пользуемых методов и форм учебного процесса, которые иногда направляются на формирование воспитательных компетенций студентов – разновидности лекций, практические занятия, самостоятельная и индивидуальная работа, педагогическая практика, а также ролевые и деловые игры, дискуссии, диспуты, решение педагогических ситуаций и моральных дилемм и т.п., на сегодня остаются недостаточно научно обоснованными методические основы подготовки будущих тренеров-преподавателей к воспитательной работе в ДЮСШ, что и определяет перспективные направления научного поиска.

В плане создания методической системы формирования готовности к воспитательной работе будущих тренеров-преподавателей перспективными концептами (инновационными идеями, которые имеют в себе творческий смысл) выступают:

- разработка и внедрение дополнительных модулей конкретных дисциплин цикла профессиональной подготовки, а также совершенствование содержания учебной практики;
- внедрение средств мотивации студентов к профессиональному развитию;
- насыщение учебного процесса квазипрофессиональными ситуациями, которые учитывали бы особенности вида спорта, которым занимается будущий тренер-преподаватель;
- создание условий для тренировки эмоционально-волевой саморегуляции психического состояния студентов;
- разработка деятельностно ориентированного диагностического инструментария.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалов П.В. Парадигмы воспитания личности в детско-юношеских спортивных школах. Наука и бизнес: пути развития. 2011. № 4. С. 26–28.
2. Дауров А.М., Магомедов Р.Р. Этнопедагогическая подготовка будущего учителя физической культуры как средство повышения профессиональной компетентности // Мир науки, культуры, образования. 2020. №2 (81). С. 322–325.
3. Еремин И.Н. Рабочая учебная программа спортивной подготовки для ДЮСШ по футболу, специализированных детско-юношеских школ олимпийского резерва. 2013. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2013/12/15/rabochaya-programma-po-futbolu>.
4. Нестерова О.Я., Познякова М.Н. Учебно-методический комплекс (образовательная программа) МБОУ ДО ЧЕРТКОВСКАЯ ДЮСШ на 2019-2020 учебный год. 2019. URL: <https://dusport.ru/wp-content/uploads/2019/10.pdf>.
5. Николаева С.Ю. Проблема направленности личности студента и его мотивационная ориентация в профессиональной подготовке / С.Ю. Николаева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 528. С. 16–20.
6. Павенков О.В. Нормативистские концепции ценностей и ценностных ориентаций в социологической науке (Э. Дюркгейм, М. Вебер и Т. Парсонс). Известия Уральского государственного университета. Серия 3. Общественные науки. 2011. № 2 (91). С. 164–171.
7. Питько Р.И. Потенциал андрагогического подхода в повышении квалификации тренеров силовых единоборств ДЮСШ // Педагогическая информатика. 2019. № 4. С. 126–135.
8. Прохорова М.В. Проблема педагогической компетентности и оценка воспитательной деятельности тренера. Оптимизация педагогической подготовки студентов в вузах физической культуры : сб. науч. статей кафедры педагогики ГАФК им. П.Ф. Лесгафта и кафедры физической культуры ГИЭА / под общ. ред. проф. А.А. Сидорова. Санкт-Петербург, 1998. Вып. III. С. 13–18.
9. Сватьев А.В. Социально-педагогические условия формирования физического здоровья подростков во внешкольной работе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Запорожье, 2013. 185 с.
10. Фадеенко О.В. Повышение компетентности тренеров-преподавателей ДЮСШ в области спортивной психологии как фактор эффективности подготовки

- спортсменов // Инновационные технологии в физическом воспитании и спорте: материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва, 2015. С. 366-369.
11. Фазлеев Н.Ш. Компетентно ориентированный подход к профессиональной подготовке педагога по физической культуре и спорту. Теория и практика физической культуры. 2015. № 12. С. 9–12.
 12. Фокина Н.Н. Компетентностный подход к развитию профессиональной идентификации организатора работы с молодежью // Мир науки, культуры, образования. 2020. №3 (82). С. 110-112.
 13. Шапка С.Н., Габуева Л.Г. Педагогическая система развития физической культуры личности // Мир науки, культуры, образования. 2020. №1 (80). С. 242-244.
 14. Шатова М.В. Рабочая учебная программа для групп начальной подготовки и учебно-тренировочных групп по волейболу для ДЮСШ. 2015. URL: <https://nsportal.ru/shkola/fizkultura-i-sport/library/2015/10/18/rp-po-voleybolu-v-dyushh>.
 15. Якушева С.Д. Учебное пособие дисциплины «Основы педагогического мастерства». Оренбург : РИК ГОУ ОГУ, 2004. 230 с.

© Антипов Олег Владимирович (antipov_ov@bk.ru), Луцюк Владимир Евгеньевич (lustyk@mail.ru),
Гежа Роман Валерьевич (gezha.r@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина

ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА РУБЕЖНОГО КОНТРОЛЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ РЕЧЕВОЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИНОСТРАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

ENSURING THE QUALITY OF BORDER CONTROL IN THE FORMATION OF THE SPEECH EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCE OF FOREIGN MILITARY PERSONNEL

L. Aseykina
L. Kashina

Summary: The article considers the organizational and pedagogical model of ensuring the quality of border control for the tasks of teaching foreign servicemen the language of the specialty. The pedagogical conditions of the model implementation in the educational process are identified and justified, the results of experimental work are presented, proving the effectiveness of boundary control, its importance for regulating educational activities in the discipline and diagnostics of the formation of speech educational and professional competence among cadets.

Keywords: foreign military personnel, border control, specialty language, diagnostics, speech educational and professional competence.

Асейкина Лариса Степановна

кандидат педагогических наук, доцент, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
l.aseykina@gmail.com

Кашина Лариса Георгиевна

старший преподаватель, Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков

Аннотация: В статье рассматривается организационно-педагогическая модель обеспечения качества рубежного контроля для выполнения задач обучения иностранных военнослужащих языку специальности. Выявлены и обоснованы педагогические условия реализации модели в учебном процессе, приведены результаты опытно-экспериментальной работы, доказывающие эффективность рубежного контроля, его значимость для регулирования учебной деятельности по дисциплине и диагностики формирования у курсантов речевой учебно-профессиональной компетенции.

Ключевые слова: иностранные военнослужащие, язык специальности, рубежный контроль, диагностика, речевая учебно-профессиональная компетенция.

Иностранные военнослужащие (ИВС) в вузах РФ обучаются военной специальности на русском языке, поэтому речевая учебно-профессиональная компетенция рассматривается как «компонента общей профессиональной компетенции» [2], оказывающая большое влияние на становление военного специалиста. В решении задачи повышения качества и эффективности обучения ИВС языку специальности важная роль отведена контролю формирования речевой учебно-профессиональной компетенции. Регулярная и объективная педагогическая диагностика освоения дисциплины «Язык специальности» предоставляет информацию о том, как усваивается учебный материал и каков уровень языковой подготовки курсантов, отмечаются проблемы, на основе их анализа вносятся соответствующие коррективы в организацию учебного процесса.

Одним из видов контроля, осуществляемых на разных этапах обучения, является рубежный контроль (РК), цель которого – «определение степени усвоения иностранными военнослужащими каждой темы в целом, их способности связать учебный материал с уже усвоенными знаниями, проследить развитие, усложнение явлений, понятий, основных идей» [10, с. 124]. Поэтому на первый план выходит не только контролирующая, но и

общедидактические функции: обучающая, повторительно-закрепительная и развивающая.

В научно-методической литературе обсуждаются требования к контрольным мероприятиям и принципы диагностики [4, 5, 6], специфика рубежного контроля (цели, задачи, функции), рассматриваются преимущества и недостатки отдельных его форм [1, 5, 10]. Исследуются объекты контроля [4, 5], содержательные и структурные аспекты педагогической диагностики, критерии ее эффективности, роль балльно-рейтинговой системы оценки. Большое внимание уделяется контрольному тестированию, использованию программных компьютерных средств [2, 3, 10, 11 и др.]. Кроме того, актуальным для педагогической практики является изучение «реальной связи содержания и методов обучения с методами контроля сформированности речевой учебно-профессиональной компетенции в ее общих и частных параметрах» [3, с. 3].

Изучение проблем организации и проведения рубежного контроля (опрос преподавателей, анкетирование ИВС) выявило объективные и субъективные факторы влияния на его результаты: повышенный уровень сложности контрольных материалов и необходимость

дополнительных практикумов для некоторых групп курсантов; состояние их здоровья и психологические проблемы адаптационного характера; отсутствие компьютерного тестирования и недостаточно полный контроль формирования компетенций в отдельных видах речевой деятельности; необходимость усиления связей рубежного контроля и промежуточной аттестации (экзамена на завершающем этапе).

Данная статья посвящена изучению условий достижения высокого качества рубежного контроля при обучении ИВС языку специальности и формировании у них речевой учебно-профессиональной компетенции. В задачи исследования входит определение его общеметодологической базы; рассмотрение организационно-педагогической модели как комплекса педагогических условий повышения качества рубежного контроля для достижения целей обучения ИВС языку специальности, а также экспериментальная проверка организационно-педагогической модели.

Научная новизна исследования состоит в выявлении педагогических условий, необходимых для обеспечения высокого качества рубежного контроля обученности ИВС языку специальности, осуществляя диагностику и регулирование процесса формирования речевой учебно-профессиональной компетенции.

Методология позволяет упорядочить разные, но взаимосвязанные аспекты нашего исследования в целостную систему, которая базируется на имеющихся научно-методических разработках; общедидактических принципах; на подходах (компетентностном, дифференцированном и функционально-коммуникативном), определяющих стратегию, методы и формы педагогической деятельности.

Дифференцированный подход как инструмент и метод исследования требует учета всей сложности изучаемых явлений: с одной стороны, индивидуальных потребностей, способностей и возможностей курсантов и отдельных групп в конкретных ситуациях обучения, а с другой – организационно-педагогических действий по достижению учебных целей. Система принципов дифференцированного подхода содержит требования «профессиональной направленности, сознательности и творческой активности, доступности и дидактической вариативности, реализации обратной связи, консультирования, мониторингового слежения» [8, с. 9]. С реализацией учебных задач связан контроль их выполнения по итогам изучения отдельных тем, анализ коллективных и индивидуальных проблем.

Функционально-коммуникативный подход позволяет рассматривать рубежный контроль как часть процесса обучения ИВС языку специальности и как инструмент

влияния на формирование коммуникативной компетенции для решения учебно-профессиональных задач. Предполагается «активное использование языка в процессе обучения в целях общения, письменного и устного обмена знаниями, мнениями, информацией и т.д.» [9, с. 236] и включение обучающегося в реальное профессиональное общение. Деятельностный характер коммуникативного подхода к обучению языку специальности означает, что освоение всех видов речевой деятельности (ВРД) происходит с максимальным учетом индивидуальных особенностей ИВС. Функциональный подход ориентирует на отбор и организацию языковых средств для учебно-контрольных материалов, а также учитывает специфику их функционирования для передачи смысла высказывания.

Ведущими принципами подхода являются принцип ситуативности, активизирующий мотивацию ИВС, учет их профессиональных потребностей и личностной заинтересованности, а также принцип новизны в организации и содержании учебно-контрольных материалов, в выборе формы занятий, видов и приемов работ. В русле данного подхода осуществляется и коррекционная деятельность по результатам рубежного контроля уровня компетенции ИВС, когда решаются их проблемы в усвоении тем и отработки определенных ВРД.

Компетентностный подход нацеливает на результат изучения дисциплины – многоаспектной способности и готовности ИВС осуществлять речевую деятельность в учебно-профессиональной сфере в соответствии с ситуацией и правилами общения. Уровень коммуникативной компетентности проверяется в ходе текущего, рубежного и промежуточного контроля. Определяются умения реализовать различные коммуникативные интенции в профессиональной сфере и компетенции в основных ВРД: аудировании, чтении, говорении и письме в соответствии с требованиями ФГОСТ.

Рассмотренные методологические подходы обозначают пути решения исследуемой проблемы с разных сторон и позволяют предположить, что обеспечение высокого качества рубежного контроля как инструмента диагностики и регулирования процесса формирования речевой учебно-профессиональной компетенции ИВС возможно в рамках реализации организационно-педагогической модели, отвечающей следующим педагогическим условиям:

- использование вариантов контрольных материалов при выполнении задач рубежного контроля;
- полноценный контроль всех видов речевой деятельности: аудирования, чтения, говорения, письма;
- сочетание традиционных и инновационных технологий контроля и диагностики;
- анализ диагностики и внесение корректив в учебный процесс;

— обеспечение связи рубежного контроля с итоговой промежуточной аттестацией.

Представленные педагогические условия потребовали конкретного обоснования и реализации в учебном процессе в ходе экспериментальной проверки организационно-педагогической модели.

Главным мотивирующим фактором формирования коммуникативной компетенции курсантов и развития у них всех ВРД является понимание и освоение учебно-профессионального материала (терминологии, специальных текстов и заданий на их основе). Однако обучение затрудняют объективные причины (поздний заезд на подготовительный курс, значительные различия стартовых позиций) и субъективные особенности ИВС (внеучебные мотивации, менталитет, уровень образования и владения русским языком и др.). Поэтому при реализации задач обучения языку специальности необходима уровневая дифференциация аутентичных учебных материалов и методик, вариативная организация учебного процесса. Методическая обработка (адаптация) учебно-контрольных материалов основывается на общедидактических принципах отбора информации, сознательности, научности и доступности.

При сохранении базовых моделей контроля, включающих важные «компоненты: что контролировать, для чего контролировать, как контролировать» [6, с. 45], с учетом уровня языковой подготовки курсантов создаются варианты контрольных материалов, различные по объему, содержанию, объективной трудности и методике проведения. Обязательным требованием остаются объекты контроля: знание общенаучной и специальной терминологии, использование типовых синтаксических конструкций научного стиля речи, работа со специальным текстом (извлечение/ дополнение профессионально значимой информации, создание на базе текста репродуктивных / продуктивных высказываний и др.).

Формирование компетенций во всех ВРД взаимосвязано происходит в процессе освоения специальных текстов, которые являются материалом для наблюдения, анализа, осмысления, тренировки речевых умений и навыков, а также контроля изученного материала. Поэтому основным видом рубежного контроля после освоения модуля является комплексная контрольная работа со специальным текстом и выполнение заданий на его основе. Текст должен содержать актуальную, профессионально значимую информацию, соответствовать целям контроля и уровню языковой подготовленности учебной группы. Контрольные задания могут быть повторительно-закрепительного характера или содержать новые приемы диагностики. Они нацелены на проверку понимания структуры и содержания текста, выявление его лексико-грамматических особенностей и решение

коммуникативных задач.

Контроль отдельных видов речевой деятельности возможен в ходе текущего контроля, выбор форм которого зависит от проверяемого речевого умения. Так, например, для контроля рецептивных речевых умений понимания текста на слух используют фронтальную или индивидуальную проверку, в процессе которой ИВС письменно излагают содержание услышанного или отвечают на вопросы по карточкам, выполняют тестовое задание и т.д.

В настоящее время особенно актуальна практика применения технологий тестирования как наиболее объективного фронтально-индивидуального вида контроля знаний и речевых умений, дающего достоверную информацию о достижениях и пробелах в обучении каждого курсанта. В центре внимания терминология, синтаксические конструкции научного стиля речи, фактологический материал текстов. Тестовые задания открытого типа или множественного выбора имеют установку не только «определить», «заменить», «вставить» буквы / слово, «продолжить» предложение, но и «сделать выбор», «найти», «подобрать или употребить в соответствии с контекстом / ситуацией речевого общения» слово / термин или фразу. Формы, приёмы, методы и средства тестового контроля уровня подготовки курсантов и диагностики освоения материала программы дисциплины обладают достаточной гибкостью и повышенной вариативностью. Технологии тестирования способствуют формированию компетенций в отдельных ВРД и являются этапом подготовки ИВС к контрольным работам комплексного характера.

Использование тестирования на уроке, во внеаудиторное время в компьютерных классах или в лингафонном кабинете позволяет преподавателю контролировать усвоение учебного материала, а обучающимся – проверить свой уровень компетенций с помощью ключей. Электронное тестирование, являясь интерактивным методом, обладает «личностно-созидающими возможностями», и восполняет «отсутствие в системе контроля одного из компонентов контроля – навыков самоорганизации собственной речевой и интеллектуальной деятельности» [2, с. 21], помогает формировать самоконтроль и самооценку воспроизводимой и порождаемой речи. В ходе выполнения контрольных заданий проявляется обучающе-тренировочная и развивающая функции контроля: «происходит запоминание, закрепление, совершенствование приобретенных ранее знаний в процессе их уточнения и дополнения, систематизируется пройденный материал, появляется возможность использовать знания и умения в практической деятельности, в конкретной ситуации» [11, с. 97].

По результатам рубежного контроля проводит-

ся диагностика, которая устанавливает соотношение между поставленными целями и реальным результатом, обеспечивает обратную связь, позволяющую преподавателю оценить уровень достижений обучающихся, определить целесообразность и эффективность применяемых приемов обучения. При этом важно соблюдать принципы диагностики: объективность (соответствие критериям оценивания), систематичность (комплексный контроль на всех этапах учебного процесса), наглядность (открытые испытания всех обучаемых по одним и тем же критериям) [5], индивидуальность (учет индивидуальных особенностей и достижений), гласность (объявление и мотивация оценок) и педагогическую тактичность [1].

В задачи контрольно-обучающей диагностики входит выявление и анализ типичных ошибок, рекомендации учащимся о способах ликвидации пробелов, самостоятельном изучении дополнительного материала. Соответственно корректируются знания курсантов, практические умения и навыки, оценивается степень усвоения речевых профессиональных компетенций. Для этих целей вполне оправданы индивидуальные и коллективные практические занятия, посвященные анализу контрольных работ, дополнительному разбору плохо усвоенного материала, а для отдельных групп курсантов перед рубежным контролем необходимо проведение репетиционных работ.

На основании полученных результатов диагностики осуществляется мониторинг языковой подготовки и в целом учебной деятельности ИВС. Исходя из профессиональных потребностей и реальных коммуникативных возможностей курсантов, с учетом дифференциации обучения на уровне межфакультетского согласования координируется структура и содержание учебных материалов (терминосистема, тексты, задания), организация методического сопровождения, вырабатываются единые требования к аттестации.

Рубежный контроль, как часть системы контроля, связан структурно, содержательно и методически с промежуточной аттестацией (экзаменом) на завершающем этапе обучения. Общая цель – выявление достигнутого уровня языковой и речевой компетенции ИВС на разных этапах обучения – позволяет определить степень сформированности знаний и умений во всех видах речевой деятельности. Рубежный контроль (контрольные работы) и экзамен предполагают комплексную методику работы со специальным текстом, чтобы проверить уровень свободного владения языковым материалом и адекватность его использования, лексико-грамматическую правильность речи и ее фонетико-интонационное оформление. Используются аналогичные методы и критерии диагностики уровня компетенции, однако временные рамки экзамена позволяют расширить номенклатуру

заданий и увеличить их объем. На более высоком уровне проводится структурно-смысловой анализ спецтекста (определение темы, микротем и ключевых слов-терминов, составление назывного плана и др.).

По итогам обучения дисциплине проверяются навыки чтения, умения находить в тексте требуемую информацию, запоминать содержательные компоненты и языковые средства прочитанного текста для репродукции его фрагментов, умения четко и логически последовательно излагать фактический материал, демонстрируя практические навыки говорения. В письменной форме контролируются умения преобразовывать текст и создавать вторичный текст: вставлять пропущенные в тексте слова-термины, расшифровывать аббревиатуры, трансформировать языковые конструкции, писать аннотацию. В качестве контрольного инструмента на экзамене озвучивается ситуация, содержащая некую техническую проблему. Курсанты должны объяснить, в чем проблема, указать пути ее решения, выхода из создавшейся ситуации. Таким образом, комплекс испытаний рубежного контроля и экзамена проверяет степень сформированности речевой учебно-профессиональной компетенции во всех ВРД.

В ходе экспериментальной проверки организационно-педагогической модели осуществлялся информационно-диагностический мониторинг, в задачи которого входило, с одной стороны, наблюдение за процессом формирования речевой учебно-профессиональной компетенции ИВС, отслеживание его результатов на этапах обучения (рубежный контроль) и на экзамене, а с другой – определение эффективности самого рубежного контроля. Были выявлены факторы, влияющие на качество контроля, получение целостной и достоверной информации об уровне языковой обученности ИВС для принятия решений по регулированию и коррекции образовательного процесса. Инструментарием мониторинга являлись материалы рубежного контроля, задания экзамена, таблицы для фиксации результатов, анкетирование ИВС, опрос преподавательского состава, педагогическое наблюдение.

В анкетах было отмечено соответствие объема и сложности контрольных материалов уровню знаний и умений курсантов, необходимость проведения подготовительной адаптационной работы и анализа допущенных ошибок для осознания пробелов в знаниях. Преподаватели обозначили проблемы в организации РК: неудачное планирование расписания занятий, создание учебных групп первого курса по специализации, но с различным уровнем языковой подготовки ИВС. Тем не менее, заметно повысились показатели языковой компетентности курсантов в результате разработки программ компьютерного тестирования и дополнительных заданий для контроля всех ВРД.

Сопоставление результатов рубежного контроля до и после внедрения организационно-педагогической модели выявило повышение успеваемости (до 100%) и качества коммуникативных знаний и умений (в среднем на 20%). Испытания на экзамене продемонстрировали выполнение программных требований к уровню языковой подготовки ИВС и соответствие «критериям владения ИВС русским языком в рамках профессионально ориентированного обучения»: владение языком профессии, готовность к речевому профессиональному взаимодействию и творческой деятельности [7, с. 255].

Педагогическое наблюдение в системе мониторинга было связано в основном с внешними характеристиками, которые показали более высокий уровень коммуникативной активности и креативности ИВС в учебно-профессиональном и межэтническом диалоге, повышение самостоятельности в решении учебных за-

дач (в том числе при подготовке к экзамену), улучшение адаптивности (эмоционально-психологической устойчивости) в стрессовых ситуациях контрольных мероприятий.

В целом, опытно-экспериментальная работа и мониторинг показателей подтвердили значимость рубежного контроля как средства регулирования учебной деятельности по дисциплине и диагностики формирования речевой учебно-профессиональной компетенции. Реализация комплекса педагогических условий продемонстрировала повышение качества рубежного контроля для достижения целей обучения ИВС языку специальности. Представленная в статье организационно-педагогическая модель может быть востребована в педагогической практике как оптимальный способ совершенствования контрольной деятельности при обучении иностранных военнослужащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алтынова Т.А., Доброскокина И.А. Практические рекомендации по организации контроля знаний студентов по дисциплине «Иностранный язык». URL: <https://urok.1sept.ru/articles/314539?> (дата обращения: 20.04.2022)
2. Биченок Л.П. Особенности проведения тестирования с иностранными военнослужащими на подготовительном и основных курсах в военном вузе // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Лингвистика и межкультурная коммуникация. Выпуск № 4(23), 2016. – С. 19–23.
3. Биченок Л.П. Обучение военной профессиональной речи, тестовые формы контроля. Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Военный университет МО РФ. – Москва, 2000. – 23 с.
4. Бохонная М.Е., Шерина Е.А. Специфика проведения контролируемых мероприятий при обучении русскому языку как иностранному // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 5-4. – С. 615-617; URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=7181> (дата обращения: 03.04.2022).
5. Гончарова А.В. Контроль и оценка деятельности учащихся при обучении русскому языку как иностранному // Эпоха науки, № 5, 2016. – С. 25–30.
6. Евтюгина А.А. Контроль в рамках курса по методике преподавания русского языка как иностранного // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. Выпуск 6. – Екатеринбург: Ажур, 2017. – С. 43–52.
7. Казачкова М.Б. Профессиональный язык как отражение профессиональной культуры: Монография. М: «Оргсервис – 2000», Одинцово, 2010. 112с.
8. Логинова Л.А. Комплексное дифференцированное обучение как средство повышения качества профессиональной подготовки курсантов военных вузов (на примере преподавания математики). Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – Челябинск, 2008. – 26 с.
9. Нестерова Е.Н., Федорова Е.А. Русский язык как иностранный: функционально-коммуникативная модель профессионально ориентированного обучения // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. № 2, 2012. – С. 236–241.
10. Тенчурина А.Ю. Проблемные вопросы контроля обученности иностранных военнослужащих в процессе обучения // Наука и военная безопасность, 2018. – №3(4). – С. 123–128.
11. Унежева М.К. Обучающе-контролирующие формы проверки знаний иностранных студентов // Педагогические науки. Выпуск № 12(54). Часть 4, 2016. – С. 95–99.

© Асейкина Лариса Степановна (laseykina@gmail.com), Кашина Лариса Георгиевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ БЕЗОПАСНОМУ ПОВЕДЕНИЮ НА ОСНОВЕ КОНТЕКСТНЫХ ЗАДАЧ

Воловоденко Анжела Сергеевна

К.п.н., доцент,

Омский государственный педагогический университет

Volovodenko-angela@yandex.ru

FORMATION OF PERSONAL RESULTS IN TEACHING SCHOOLCHILDREN SAFE BEHAVIOR CONTEXT-BASED TASKS

A. Volovodenko

Summary: The article describes the results of experimental research work on the formation of personal educational results in the field of safe behavior of schoolchildren. In view of this, the structural and content characteristics of contextual tasks are presented, focused on familiarizing students with the values of civil, spiritual, moral, physical, environmental education and scientific knowledge. Examples of contextual tasks for application in the practice of a general education school are proposed.

Keywords: personal educational results, schoolchildren, safe behavior, contextual tasks.

Аннотация: В статье описаны результаты опытно-поисковой работы по формированию личностных образовательных результатов в области безопасного поведения школьников. Ввиду этого представлена структурно-содержательная характеристика контекстных задач, ориентированных на приобщение обучающихся к ценностям гражданского, духовно-нравственного, физического, экологического воспитания и научного познания. Предложены примеры контекстных задач для применения в практике общеобразовательной школы.

Ключевые слова: личностные образовательные результаты, школьники, безопасное поведение, контекстные задачи.

Достижение школьниками *личностных образовательных результатов* является одним из требований федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [1].

Содержательная сторона личностных результатов описывается в педагогике *ценностными отношениями*, которые могут быть ориентиром воспитательной работы в рамках урочной и внеурочной деятельности. Исследователи выделяют приоритетные ценностные отношения обучающихся: к познавательной деятельности; к преобразовательной деятельности; к социальному и природному окружению; к Отечеству; к прекрасному; к себе, образу жизни [2, с.96]. Существует концепция, которая учитывает структурные компоненты личностных результатов школьников (мотивационный, компетентностный, эмоционально-ценностный, действенно-практический), соответствующие им критерии и уровни [3, с.53-57].

Следует помнить, что развитие личностных результатов имеет смысл планировать во взаимосвязи с предметными результатами. Таким образом, проявляется важный момент влияния содержания предметной области на процесс формирования личностных результатов [4, с.22].

Обращаясь к *естественнонаучному образованию*, ученые предлагают на его предметном содержании формировать систему ценностных отношений путем введения отдельных компонентов гуманитарной культу-

ры (исторический контекст, социо-культурный контекст, междисциплинарные проблемы экологии, поэтические и художественные образы) [5, с.43]. Нельзя не согласиться, что подобная интеграция имеет личностно-ориентированную направленность учебной деятельности школьников.

В свете решения проблемы личностных результатов представляется важным раскрыть потенциал естественнонаучного образования в части *обучения школьников безопасному поведению*. Это оправдано важнейшей функцией данной предметной области – установкой обучающихся на здоровый и безопасный образ жизни.

В условиях поиска педагогических средств, активизирующих направленность личности на позитивные ценности, все чаще обращаются к *контекстным задачам*. Решение таких задач для ученика сопряжено с осознанием личностной значимости, поскольку предполагается решение жизненных ситуаций с опорой на имеющийся опыт. Так, например, отмечается роль использования контекстных задач в формировании смыслов познавательной деятельности, метапредметных и личностных результатов [6, с.79], валеологической культуры [7].

Целью нашего исследования является разработка контекстных задач, формирующих опыт безопасного поведения и приобщающих школьников к духовным и культурным ценностям.

Для составления задач требуемой тематики был проведен отбор содержания предметной области «Окружающий мир» (1 – 4 классы) и «Естественнонаучные предметы», «Основы безопасности жизнедеятельности» (5 – 9 классы) в разрезе освоения обучающимися правил безопасного поведения [1]. Также в соответствии с требованиями ФГОС общего образования выделены направления воспитания, способствующие самопознанию, саморазвитию и формированию внутренней позиции личности по интересующему нас вопросу.

Представим примеры контекстных задач, разработанных для младших школьников по разделу «Поведение на природе».

Направления достижения личностных результатов

1. Гражданское воспитание

Личностный аспект: стремление к взаимопомощи, готовность участвовать в гуманитарной деятельности (помогать людям).

Контекстная задача. В теплое время года ребята отдыхают в дачном домике. Матвей обнаружил на своей руке насекомое и почувствовал болезненное ощущение. Участок кожи на руке покраснел. Мальчик испугался, начал сильно размахивать руками.

Вопросы и задания:

- Что нужно сделать в первую очередь, чтобы помочь Матвею?
- Предложи все возможные меры первой помощи в такой ситуации.
- Подумай, какие подручные средства можно использовать для оказания помощи?

2. Духовно-нравственное воспитание

Личностный аспект: готовность оценивать свое поведение, а также поступки других людей с позиции нравственных норм, проявление сопереживания.

Контекстная задача. Летние каникулы друзья проводят на природе. Во время прогулки они неожиданно приблизились к месту осинных ульев. Послышалось грозное жужжание. Мальчики остановились, внезапно Егора ужалила оса.

Вопросы и задания:

- Составь верную последовательность действий первой помощи в этой ситуации.
- Кто-то из друзей предложил бутылочку с питьевой водой. Является ли это средством первой помощи?
- Представь, что обнаружив много летающих ос,

ребята быстро побежали в другую сторону. Будет ли такое поведение правильным?

3. Физическое воспитание, формирование культуры здоровья

Личностный аспект: ответственное отношение к своему здоровью, здоровый образ жизни, соблюдение правил безопасности.

Контекстная задача. Ребята отдыхают на берегу реки. Вдруг погода изменилась. Послышались раскаты грома, начался сильный дождь с грозой. Миша с Олегом укрылись под низкорослыми деревьями. Иван, остался на берегу, спрятавшись под раскрытым большим зонтом. Вадим спрятался в овраге.

Вопросы и задания:

- Оцени данную ситуацию. Кто из ребят предпринял опасное действие?
- Предположим, что кто-то из ребят стал звонить по сотовому телефону в поисках помощи. Такое поведение будет безопасным?
- Как можно защитить себя на природе во время грозы? Предложи все возможные способы.

4. Экологическое воспитание

Личностный аспект: бережное отношение к природе, оценка возможных последствий поступков для окружающей среды.

Контекстная задача. Гуляя по лесу, ребята увидели на дереве шаровидное сооружение из веток. Издалека было заметно, что оно выстлано травой и сухими листьями. С боковой стороны этой конструкции сделано небольшое отверстие.

Вопросы и задания:

- Будет ли правильным заглянуть внутрь, чтобы рассмотреть содержимое?
- Будет ли верным сбить незнакомый предмет палкой?
- Предложи верные действия при обнаружении таких построек в лесу.

5. Ценности научного познания

Личностный аспект: познавательный интерес, любознательность и самостоятельность в познании, понимание закономерностей в природе, осмысление опыта.

Контекстная задача. Одноклассники отправились в поход. Оказавшись на берегу водоема, они пополнили запасы воды. К вечеру, во время ближайшего привала (на лесной поляне), ребята стали искать способ быстрого и

надежного обеззараживания воды.

Вопросы и задания:

- Каким способом можно очистить воду в полевых условиях?
- Какой способ обеззараживания воды будет самым надежным?
- Представь, что у тебя есть ткань, песок и древесный уголь. Как очистить воду, используя эти материалы?

В обобщенном виде представим *требования к конструированию* контекстных задач в области безопасного поведения:

- описание реальной ситуации во взаимосвязи со здоровьем человека, здоровым образом жизни, окружающей средой, моделью поведения в условиях риска;
- необходимость выбора действий для предотвращения вреда (жизни и здоровью человека, окружающей среде) и управления риском;
- ориентация на достижение результата, удовлетворяющего жизненно важным интересам (сохранение и укрепление здоровья, спасение человека, защита окружающей среды).

При обучении безопасному поведению на основе контекстных задач возникает целесообразность *комплексного применения* дидактических средств. Например, видеофрагменты первой помощи при укусах насекомых (задача 1 и задача 2); компьютерные анимации дождя и грозы (задача 3); модели птичьих гнезд (задача 4); лабораторные установки, демонстрирующие очистку воды (задача 5). Такой выбор обусловлен необходимостью поддержки любопытства, усиления акцента на понимание явления (процесса), причинно-следственных связей в ситуации.

Таким образом, школьное образование в сфере безопасного поведения обладает значительным потенциалом для достижения личностных результатов. В этой связи контекстные задачи можно рассматривать как дидактический инструмент формирования у обучающихся опыта деятельности на основе ценностных отношений. Приведенные примеры контекстных задач могут быть ориентиром для конструирования контрольных материалов по формированию личностных результатов в процессе обучения школьников навыкам безопасного поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 286 // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>; Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. № 287 // Там же. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027>; (дата обращения: 20.09.2022).
2. Басюк В.С., Мухачева Л.В. Совершенствование механизмов оценивания личностных результатов освоения обучающимися основных образовательных программ в условиях модернизации технологий и содержания обучения и в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». 2018. Т.1, № 4(52). С. 86 – 102.
3. Хакунова Ф.П., Реутова Л.П. Концепция формирования личностных результатов школьников в условиях реализации нового ФГОС ООО // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3. Педагогика и психология. Майкоп: ФГБОУ ВПО «АГУ». 2016. № 1(173). С. 52 – 58.
4. Ильясов Д.Ф., Селиванова Е.А., Кудинов В.В., Севрюкова А.А., Шарухина А.О. Проектирование системы психолого-педагогической диагностики достижения младшими школьниками планируемых личностных образовательных результатов // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: ФГБОУ ВО «НГПУ». 2017. №3. С. 20 – 26.
5. Мансурова С.Е. Проблема формирования личностных и метапредметных результатов обучения на занятиях по дисциплинам естественнонаучного цикла // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. М.: ФГБОУ ВО «МГУ им. М.В. Ломоносова». 2017. №1. С. 36 – 44.
6. Ахметов М.А. Секреты контекстной задачи // Школьные технологии. М.: АНО ИД «Народное образование». 2017. № 1. С. 78 – 82.
7. Таирова Д.Р., Потапкин Е.Н. Контекстные биологические задачи как средство формирования здорового образа жизни // Современные наукоемкие технологии. М.: ИД «Академия Естествознания». 2021. №5. С. 221 – 225. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38685> (дата обращения: 24.09.2022).

© Воловоденко Анжела Сергеевна (Volovodenko-angela@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ФАСИЛИТАЦИЯ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КВАЛИФИКАЦИИ

FACILITATION AS A FORM OF PROMOTION PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL QUALIFICATION

**E. Gelyastanova
R. Kairova
F. Ordokova**

Summary: Substantiation of the scientific concept of «facilitation» in the educational system, in particular, professional development of teachers. The relevance of this scientific problem is due to the fact that a new socio-pedagogical phenomenon has appeared in the modern system of domestic higher and additional education - facilitation. This article explores the scientific problem of facilitation as a form of professional and pedagogical qualification improvement, while identifying factors contributing to this process. Modern educational standards must meet the requirements of the domestic labor market. And therefore, the transformation of theoretical knowledge and practical skills of a specialist into professional competencies is now of particular importance. The key method that should be used in solving the problem should be the theoretical method. It allows us to explore the process of facilitation in the system of additional education, based on the socio-pedagogical perspective of the coverage of this problem. The main methods of studying the problem of facilitation of teachers' professional development are: activity, value-acmeological, synergetic. The results of the study reflect the tasks of social and pedagogical facilitation in higher and additional education. The practical significance of the article lies in the use of the results obtained in the system of professional and pedagogical qualifications aimed at further development and self-improvement.

Keywords: facilitation, advanced training, professional and pedagogical development, pedagogical problem, systematic approach, educational process, pedagogical conditions.

Гелястанова Эльмира Хусеиновна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова, г. Нальчик.

elmira-noskova@mail.ru

Каирова Равида Борисовна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова, г. Нальчик.

kair-ra@mail.ru

Ордокова Фатима Муссовна

кандидат филологических наук, Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет им. В.М. Кокова, г. Нальчик.

Ofatima@yandex.ru

Аннотация: Обоснование научного понятия «фасилитация» в образовательной системе, в частности, повышения квалификации педагогов. Актуальность данной научной проблемы обусловлена тем, что в современной системе отечественного высшего и дополнительного образования появилось новое социально-педагогическое явление - фасилитация. Данная статья исследует научную проблему фасилитации как форму повышения профессионально-педагогической квалификации, выявляя при этом содействующие этому процессу факторы. Современные образовательные стандарты должны отвечать требованиям отечественного рынка труда. И поэтому преобразование теоретических знаний и практических умений и навыков специалиста в профессиональные компетенции приобретает ныне особую значимость. Ключевым методом, которым следует пользоваться при раскрытии поставленной проблемы, должен быть теоретический метод. Он позволяет исследовать процесс фасилитации в системе дополнительного образования, исходя из социально-педагогического ракурса освещения данной проблемы. Основными методами исследования проблемы фасилитации повышения квалификации педагогов являются: деятельностный, ценностно-акмеологический, синергетический. Результаты исследования отражают задачи социальной и педагогической фасилитации в высшем и дополнительном образовании. Практическая значимость статьи заключается в использовании полученных результатов в системе профессионально-педагогической квалификации, направленную на дальнейшее развитие и самосовершенствование.

Ключевые слова: фасилитация, повышение квалификации, профессионально-педагогическое развитие, педагогическая проблема, системный подход, образовательный процесс, педагогические условия.

Введение

Модернизация всех сфер жизнедеятельности государства и человека на современном этапе развития социума предполагает и реформирование образовательной парадигмы: школьной и среднепрофессиональной системы образования, высшей школы,

сферы профессиональной переподготовки, а также института повышения квалификации педагогов.

Отечественная система образования широко пользовалась различными технологиями обучения, обеспечивающими формирование педагогических кадров с креативным способом мышления, которое соответствовало

бы насущным потребностям современного общества. Ведь современный специалист должен обладать определенными общекультурными и профессиональными компетенциями и качествами, которые помогут ему выдержать жесткую конкуренцию на рынке труда. Для фасилитации деятельности педагогов в мотивационной и социализирующей аспектах и их профессионального совершенствования следует расширить сферу их межличностного взаимодействия. Тем более, не все работники современной образовательной сферы на сегодняшний день в действительности готовы отказаться от традиционных подходов обучения и использовать достижения инновационных компьютерных технологий для совершенствования своих умений и навыков. Причиной этого являются как консерватизм в образовательной системе, так и слабая материально-техническое оснащение процесса обучения.

Таким образом, доминирующую роль в процессе повышения квалификации играет фасилитирующая деятельность специалиста по освоению новых знаний и приобретению новых умений и навыков с целью их преобразования в общекультурные и профессиональные компетенции.

Ведь, общеизвестно, что диапазон современного научного знания в не пропорционален образовательным стандартам и программам повышения квалификации. Следовательно, их перманентное обновление будет содействовать модернизации образовательной практики в учебных заведениях различного ранга: в школах, колледжах, техникумах, вузах.

Анализ теоретических оснований исследования

Внедрение новых образовательных стандартов и возрастание уровня требований, предъявляемых современным рынком труда, диктует необходимость структурного и содержательного обновления института повышения квалификации педагогов. Специалист в современной образовательной практике должен быть готов не только к выполнению своих профессиональных обязанностей и реализации личностных ресурсов, но и к кооперации с коллективом для креативного решения актуальных проблем.

Фасилитация как форма повышения педагогической квалификации предполагает совершенствование всех уровней профессиональной переподготовки. В устоявшейся системе повышения квалификации педагогов доминирующее место всегда занимал предметный модуль и, в соответствии с этим, вербальные формы обучения процедурно-инструктивной направленности. И поиск более продуктивных механизмов обучения свидетельствует о неудовлетворенности существующей образовательной практикой (авторитарный характер обуче-

ния, дидактизм, контролирование посещения занятий, аттестация и др.).

Современное информационное пространство, новейшие технологии обучения диктуют системе повышения квалификации признать фасилитацию эффективным принципом управления образованием. Научная природа фасилитации является объектом изучения в работах многих ученых. Например, такие ученые, как: Г.С. Вершловский, М.Т. Громкова, А.В. Даринский, И.Д. Демакова, Г.П. Ковалевская, В.Ю. Кричевский, Н.В. Кузьмина, И.П. Смирнов, Я.С. Турбовской и др. Их труды доказали, что одним из способов повышения квалификации является обучение, ориентированное на интеллектуальный потенциал обучающихся.

В этом процессе Л.М. Кустов выделяет 4 этапа: научное обеспечение, управление обучением, методическое обеспечение, непосредственно обучение [7, 124]. В.В. Белич считает, что основой процесса фасилитации являются синергитическое взаимодействие, взаимозависимость субъектов процесса фасилитации, личная автономия субъектов процесса обучения [1, 100; 2, 87].

Таким образом, как полагает исследователь Э.М. Никитин [8, 2-7], следует не только обозначить общие контуры повышения квалификации, но и фасилитировать процесс профессионального совершенствования педагога через личностно ориентированный подход, который рассматривает готовность к обучению, исходя из личностных предпосылок успешной деятельности. То есть, следует рассмотреть психологические процессы, свойства, состояния, обеспечивающие ее эффективность.

Следовательно, работники системы повышения квалификации являются связывающим звеном между педагогикой как сферой научного знания и непосредственно самой практикой обучения.

Методологическая основа научной работы

Ведущими идеями, выражающими содержание фасилитации как педагогического явления, могут быть следующие: о свободе человека и неотъемлемых его правах; о потребности личности в самовыражении; об индивидуальности каждой личности и его личностном росте; о педагогической поддержке и равенстве участников педагогического процесса.

Концепция фасилитации ориентирована на повышение профессиональных знаний, умений и навыков педагогов, новые качественные характеристики в избранной сфере деятельности. Содержательная сфера фасилитации повышения квалификации педагогов представлена как принцип обучения, стимулирующий способности обучающегося к самоорганизации и самоопределению.

При этом необходимы соответствующие педагогические условия, которые призваны обеспечить эффективность данного процесса: социально-педагогические, процедурно-организационные, научно-исследовательские, теоретико-методологические др.

Содержательный минимум учебных программ повышения квалификации обновляется, исходя из насущных потребностей образовательной практики. И, в соответствии с этим, изменяются и профессиональные потребности учителей и преподавателей общеобразовательной, среднепрофессиональной и высшей школы.

Ориентация современной системы образования на достижение запланированных результатов должно обеспечиваться на основе фасилитации, исходя из внутреннего потенциала образовательной парадигмы. А критериальные показатели эффективности повышения квалификации, в свою очередь, разрабатываются, опираясь на самих субъектов обучения и их самооценки, а также выработку механизмов профессионального самосовершенствования.

Доминирующими компонентами концепции фасилитации, следовательно, являются: цель и предмет (личность педагога и его профессиональные установки); объект (обучающийся, подвергаемый изменениям); теоретико-методологическое основание и понятийно-категориальный минимум; педагогические условия эффективного функционирования повышения квалификации; критерии и показатели эффективности данного процесса.

Основой концепции фасилитации являются принципы моделирования и организации процесса обучения, его проектирование и структурирование, осмысление и креативное решение поставленных задач, ориентированность как школьного учителя, так и вузовского преподавателя на обновление своих знаний, приобретение новых умений и навыков.

Основой процесса фасилитации является проектирование образовательных технологий, исходя из целей и задач, содержания и механизмов обучения на этапе практической реализации, обеспечивающей искомый уровень эффективности. Механизм процесса фасилитации представлен следующими подходами:

- деятельностным, который должен содействовать самостоятельности и самодостаточности педагога в образовательном процессе [8, 5];
- ценностно-акмеологическом, ориентирующим на поиск духовно-нравственных ценностей в процессе педагогического взаимодействия [3, 71-75];
- синергетическим, проявляющимся в мотивации с целью получения новых знаний, умений и навыков, а также в осознании ценности педагогической профессии в социуме [5, 55-58].

Результаты научного исследования

Тем самым, технология процесса фасилитации педагогов должна быть представлена в комплексе следующих положений: фасилитация мотивации обучения, формирования цели, задач и методов деятельности; фасилитация поиска познания предмета и средств достижения поставленных целей; фасилитация реализации процесса обучения и педагогической рефлексии.

Механизм фасилитации представляет собой комплексное проектирование образовательного процесса на основе креативного мышления субъектов обучения. Системе обучения, реализующей фасилитирующую модель повышения квалификации педагогов, свойственно вовлеченность обучающихся в конструктивные межличностные отношения, целью которых является получение такого конечного продукта, который соответствовал бы образовательному процессу. Такое освещение проблемы фасилитации носит двусторонний характер: социальный и педагогический. А критерии ее эффективности соответствуют общим дидактическим принципам педагогической науки, подтверждая эффективность искомой концепции. Возникающие психологические барьеры в процессе фасилитации являются издержками консервативности системы образования, растерянностью перед необходимостью решения инновационных задач современной образовательной парадигмы. Осознание профессионального отставания определенной части педагогических кадров от современных инновационных образовательных технологий, испытываемый психологический дискомфорт, связанный с этим процессом, оказывает негативное воздействие на их профессиональный рост.

Следовательно, обучение следует вести в режиме фасилитации, используя методики сотрудничества (синергии), коллективной кооперации, совместного поиска творческого решения поставленных задач. Тем самым, мы придем к позитивному диалогу, коммуникативной рефлексии, преодолевающей психологические барьеры и влияющей на формирование позитивной мотивационной готовности педагогов к профессиональному самосовершенствованию. Технология фасилитации – это прочный фундамент для самосовершенствования специалиста в любой сфере профессиональной деятельности, дальнейшего развития его умений и навыков в процессе разрешения как рядовых, так и непредвиденных педагогических задач. Сущность процесса фасилитации заключается в том, чтобы содействовать дальнейшему развитию креативной рефлексии. Тем самым, доминирующей основой принципа фасилитации являются латентные ресурсы субъектов обучения в самовыражении.

Искомая концепция выступает в качестве методологической составляющей стратегии формирования и раз-

вития личности: с целью укрепления самооценки и его формирования как субъекта активной познавательной деятельности; формирования учебно-познавательной среды, обеспечивающих высокий коммуникативный уровень в решении задач профессионального самоопределения; достижения фасилитирующих результатов процесса повышения квалификации.

Модернизация профессиональной деятельности на фасилитирующей базе обращает пристальное внимание на гуманистическую направленность педагогического проектирования, ориентированной на упразднение разобщенности в образовательной среде, на формирование необходимых условий среды для саморазвития специалиста.

Заключение

Таким образом, для достижения высокого уровня самообразования следует провести эффективное обновление всех ступеней института повышения квалификации. Несмотря на разнообразие существующих образовательных технологий, очевидно, что эффективность данного процесса возможна, если в основу будет положена фасилитационная концепция обучения, обеспечивающая личностный рост и деятельностную позицию всех субъектов образовательного процесса. При этом следует активно использовать интерактивные технологии обучения. Удовлетворение профессионально значимых образовательных запросов педагогических кадров способствует их социальной самоуверенности и педагогической компетентности, повышению уровня и качества профессиональной деятельности.

Интеграция традиционных педагогических технологий с инновационными образовательными формами обучения обеспечит процесс вовлечения педагога в совре-

менное поликультурное образовательное пространство. Для этого необходимо осуществить переход от устаревших способов обучения к фасилитирующим формам, развивающим максимальную познавательную активность всех субъектов обучения, стремящихся к перманентному профессиональному росту. Реализация концепции фасилитации в системе повышения профессионально-педагогической квалификации предполагает формирование соответствующих педагогических условий:

- повышение степени субъективной значимости обучения на всех этапах профессионального роста (обучение – это не только освоение субъектом новых знаний, но и внутренняя готовность к изменениям чувственно-когнитивного опыта);
- конгруэнтность преподавателя проявляется в осознанном межличностном взаимодействии в различных профессиональных ситуациях и коммуникативных моделях согласно нормам профессиональной этики.
- психологической свободе субъектов фасилитации способствует формирование необходимых условий для креативности мышления как формы творческого самовыражения [4, 3-6].

Таким образом, научная основа концепции фасилитации обеспечит формирование компетентного специалиста высокого уровня, который будет обладать всеми качествами компетентного специалиста в современной поликультурной образовательной парадигме. Система повышения квалификации педагогов может быть максимально эффективной, если будут взаимодействовать и государственный, и частный сектор образовательных услуг. При этом следует упразднить их разобщенность, предусматривающая соответствующие условия для самореализации интеллектуального и творческого потенциала специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белич В.В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В.В. Белич. Челябинск, Юж.-Урал. книж. изд-во, 1991. - 144 с. – С. 100
2. Белич В.В. Познавательная рефлексия / В.В. Белич. Челябинск, Российский центр пед. изобретательства, 1991. - 127 с. – С. 87
3. Вершловский С.Г. Молодой учитель в системе непрерывного образования / С.Г. Вершловский // Сов. педагогика. 1986 № 23. - С. 71-75.
4. Гильмеева Р.Х., Читалин Н.А. Фундаментализация системы непрерывного педагогического образования / Р.Х. Гильмеева, Н.А. Читалин // Казанский педагогический журнал. - 2005. - № 2. - С. 3-6.
5. Краевский В.В. Повышение квалификации пед. кадров / В.В. Краевский // Педагогика, 1992. № 7-8. - С. 55-58.
6. Леднев В.С. Понятийно-терминологические проблемы педагогики / В.С. Леднев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Вып. Екатеринбург, 1996. - 340 с.
7. Кустов Л.М. Понятийный аппарат лично ориентированной модели начального профессионального образования / Л.М. Кустов, Н.В. Кустова // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. Екатеринбург, 1995. - Вып. 1. - 224 с. – С.124
8. Никитин Э.М. Повышение квалификации педагогических и руководящих кадров в условиях модернизации образования / Э.М. Никитин, А.П. Ситник // Методист. - 2004. - №3. с. 2-7.

© Гелястанова Эльмира Хусеиновна (elmira-noskova@mail.ru), Каирова Раида Борисовна (kair-ra@mail.ru), Ордокова Фатима Муссовна (Ofatima@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

INFORMATION TECHNOLOGIES IN IMPLEMENTATION OF COMPETENT APPROACH IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

E. Dyadichenko

Summary: The article is devoted to the problems of changing the educational environment under the influence of modern information and communication technologies. The results of secondary data from sociological studies indicate that information technology has become key in society, affecting various types of interaction in everyday practices. The analysis of theoretical approaches confirms that the introduction of information and communication in education and the widespread use of distance learning has led to the transformation of the educational environment. The issues of fulfilling educational functions, compliance with the requirements of the labor market remain relevant. The modern paradigm of education is quite contradictory, combining, on the one hand, high requirements for vocational training, on the other hand, an increasing demand for a return to the socializing educational function of education.

Keywords: information and communication technologies, education, computer.

Дядиченко Елена Абрамовна

кандидат педагогических наук, доцент,
старший преподаватель,
Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону,
dea@sfedu.ru

Аннотация: Статья посвящена проблемам изменения образовательной среды под воздействием современных информационно-коммуникационных технологий. Результаты вторичных данных социологических исследований свидетельствуют о том, что информационные технологии приобрели ключевое значение в жизни общества, затронув различные виды взаимодействия в повседневных практиках. Анализ теоретических подходов подтверждает, что внедрение информационно-коммуникационных в образовании и широкое распространение дистанционных форм обучения привело к трансформации образовательной среды. Актуальными остаются вопросы выполнения воспитательных функций, соответствия требованиям рынка труда. Современная парадигма образования достаточно противоречива, сочетая в себе, с одной стороны, высокие требования к профессиональной подготовке, с другой стороны, возрастающий запрос на возвращение в социализирующую воспитательную функцию образования.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образование, компетенции, компетентностный подход.

Информационно-коммуникационные технологии играют важнейшую роль в современном мире. Характеризуя современное общество, исследователи применяют термины «информационное общество» или «цифровое общество».

Отдельные характеристики свидетельствуют о том, что современные технологии играют важнейшую роль в повседневной жизни современного человека.

Разработку примерных основных образовательных программ с учетом их уровня и направленности на основе федеральных государственных образовательных стандартов или федеральных государственных требований обеспечивают Уполномоченные федеральные государственные органы.

Примерные основные образовательные программы с учетом их уровня и направленности могут включать в себя базисный учебный план и (или) примерные программы учебных курсов, предметов, дисциплин (модулей).

В цифровом обществе образование также подчи-

нено парадигме цифровой трансформации. Цифровые компетенции – способность эффективно делать выбор, принимать решение и нести за него ответственность в цифровой экономике и Интернет-пространстве.

Как ни странно, в научном дискурсе о цифровизации, проблема трансформации социальных, этических, мировоззренческих детерминант стоит не так остро.

Под воздействием новых цифровых технологий происходят изменения не только в способах коммуникации и социальных отношениях, но и в личности человека. Особого внимания в этом контексте заслуживают исследования австралийского социолога Д. Лаптон в области изучения цифровой самости и цифрового «Я». В своей последней работе «Data selves» автор рассуждает и о персональных данных, которые перестают принадлежать человеку, и о последствиях плотной интеграции человека и техники [2].

Безусловно, приносимые цифровыми технологиями социальные и экономические блага, также являются предметом социально-этической дискуссии, необхо-

димости преодоления «страха перед будущим». В связи с этим, рамочные документы, которые регулируют развитие цифровизации должны опираться на анализ существующих рисков, проработку их устранения или минимизации.

Уже сегодня виртуальное пространство стало частью повседневности человека, перенесены образцы поведения и конструируя их.

В качестве частного примера, можно привести проблему кибербуллинга как яркого проявления насильственного девиантного поведения личности и (или) социальной группы.

Поэтому современная парадигма образования, которая направлена на компетентностную модель формирования узко специализированного профессионала требует пересмотра с точки зрения возвращения к более широкому взгляду на образование, включая и воспитания.

В XXI веке развитие технологий обуславливает появление нового явления – кибербуллинга, или Интернет-травли. Однозначное определение кибербуллинга еще предстоит сформулировать [3].

Частный пример демонстрирует, что теоретические подходы к данной проблеме основываются на психолого-педагогических концепциях не учитывающих особенности коммуникации между субъектами насильственных отношений в виртуальном пространстве.

Результаты социологических исследований, проведенных с респондентами из крупнейших городов страны, указывают на повышенную значимость для социальной коммуникации феномена социальных сетей [1].

Социологи отмечают как один из паттернов цифрового общества снижение доверия.

Как отмечается, в результате опросов выявлено, что уровень в социальных сетях выше, чем при межличностном общении. «Полностью доверяет» своим «друзьям» в социальных сетях 15,2% респондентов и частично доверяет – 44,3% (в сфере бизнеса эти показатели выше – 16,9 и 61,4%) [4].

Смещение фокуса социальной коммуникации в сторону виртуальной формирует очевидные риски, связанные с темой доверия и эмоциональной сопричастности.

Это дает дополнительные возможности для образования. Так, широкое распространение получили цифровые образовательные платформы, такие как Skillbox и SkillFactory. В профессиональном образовании это повы-

шает конкуренцию уже сложившимся формам профессионального образования.

При этом в обществе идут активные дискуссии о самоопределении системы образования как социального института передачи знаний и компетенций или как рынка оказания услуг в области образования.

Сервисный подход к развитию системы высшего образования утрачивает два важнейших аспекта, которые характерны для трактовки высшего образования как институциональной формы функционирования социально-экономической подсистемы общества:

- а) воспроизводство общества как социальной системы, включая трансмиссию культуры, в том числе, воспроизводство социокультурных оснований и организационно-институциональных форм производства знания, что необходимо для обеспечения конкурентоспособности и, тем более, лидерства страны, региона, города в условиях глобальной экономики знаний;
- б) формирование нормативно-ценностной регулятивной модели оценки и выбора моделей поведения в сфере ценности получения новых знаний с точки зрения их осмысленности и способности их применять для решения определенных классов задач, в том числе, для разрешения нестандартных проблемных ситуаций в профессиональной сфере.

Информатизация образования - часть процесса информатизации общества, который обеспечивает сферу образования теорией и практикой использования современных информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения и воспитания.

Развитие экономики в нашу современную эпоху привело к формированию ее нового этапа – экономики знаний, призванной стать фундаментальной основой современного постиндустриального общества. Экономика знаний ставит целью повышение качества человеческого капитала, повышение качества жизни и услуг, создание высоконаучных технологий и т.д. Основой такой экономической модели являются знания и человеческий капитал. Знания превратились в важнейший фактор производства.

Но этим знаниям необходимо придать деятельную форму, без которой они могут остаться мертвым грузом или, в лучшем случае, служить проявлению эрудиции. Сегодня поставлена задача не столько усвоения знаний, сколько выработки компетенций, означающих потенциал человека, его способность к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного мира.

Компетенции представляют собой совокупность общетеоретических и профессиональных знаний, практических навыков, личностных качеств и способностей, необходимых человеку. Они дают возможность человеку реализоваться как в профессиональной сфере, так и в частной жизни, развиваться и самосовершенствоваться. Таким образом, компетенции выступают как важнейшее средство, достижения жизненного успеха и карьерного роста.

М.И. Потеев выделяет несколько видов информационных технологий в образовании:

1. технологии компьютерного обучения;
2. мультимедиа технологии;
3. технологии дистанционного обучения [8].

Компьютерные информационные технологии играют огромную роль не только для контроля знаний, но и для визуализации учебного материала, отработке практических навыков работы в реальном секторе экономики.

При обучении технологическим процессам, использованию производственных мощностей, станков, эффективным средством является создание электронных симуляторов и цифровых двойников технологических процессов.

В ходе сложных процессов глобализации, а также развития научно-технического прогресса, появления новых информационных, коммуникационных технологий, которые обеспечивают быструю передачу информации, национально-культурные особенности стираются. Человечество идет к неким общим социально-экономическим, правовым, духовно-мировоззренческим ценностям, национально-культурные особенности стираются.

Содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой (образовательными программами), утверждаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно. Она должна обеспечивать достижение обучающимися результатов освоения основных образовательных программ, установленных соответствующими ФГОС [9].

Методические рекомендации касаются каждого этапа разработки занятия.

Первым этапом является выбор темы занятия. Даже на этом этапе необходимо понимать, при помощи каких средств педагогического процесса возможно наиболее полно раскрыть те усовершенствования, которые были им разработаны.

Вторым этапом является разработка методической части, которая включает в себя анализ содержания занятия, постановку цели и задач, критическая оценка вы-

бранных методов, педагогических приемов.

Методическая цель заключается в том, чтобы персональный компьютер, средства видео конференцсвязи и визуализации способствовала активизации познавательной деятельности обучающихся.

Четвертый этап заключается в подготовке материально-технической части для проведения занятия.

На заключительном этапе нужно понять, насколько оптимально количество наглядных и интерактивных технологий в ходе проведения занятия.

В качестве выводов стоит отметить, что образование на всех уровнях зависит от развития современных информационно-коммуникационных технологий.

Компетентностный подход, характерный для нынешней системы образования, предполагает не только формирования определенных профессиональных, но и общекультурных компетенций, необходимых для формирования как профессионала, так и личности, отвечающей социально одобряемым стандартам поведения.

Помимо выполнения задач непосредственно обучения, то есть передачи практических знаний, навыков и умений, способствующих профессиональному становлению и усвоению правил жизни в конкретном обществе и в сообществе людей в целом, образование направлено и на решение задач по воспитанию гражданина своей страны, человека, которому присущи гражданственность и социальная ответственность.

Таким образом, компетентностный подход, характерный для нынешней

системы образования, предполагает не только формирования определенных профессиональных, но и общекультурных компетенций, необходимых для формирования как профессионала, так и личности, отвечающей социально одобряемым стандартам поведения.

При этом в обществе идут активные дискуссии о самоопределении системы образования как социального института передачи знаний и компетенций или как рынка оказания услуг в области образования. Сервисный подход к развитию системы высшего образования утрачивает два важнейших аспекта, которые характерны для трактовки высшего образования как институциональной формы функционирования социально-экономической подсистемы общества:

- а) воспроизводство общества как социальной системы, включая трансмиссию культуры, в том числе, воспроизводство социокультурных оснований и организационно-институциональных форм произ-

водства знания, что необходимо для обеспечения конкурентоспособности и, тем более, лидерства страны, региона, города в условиях глобальной экономики знаний;

- б) формирование нормативно-ценностной регулятивной модели оценки и выбора моделей поведения в сфере ценности получения новых знаний с точки зрения их осмысленности и способности их применять для решения определенных классов задач, в том числе, для разрешения нестандартных проблемных ситуаций в профессиональной сфере.

Изменения потребностей народного хозяйства страны в человеческих ресурсах оцениваются с позиций экономики знаний и ее требований к новым качествам человека как ключевого фактора создания ценности.

Изучение влияния инновационных подходов в образовании на адаптацию человеческих ресурсов к изменениям потребности национальной экономики позволяет предложить инновационные подходы и технологии в образовании, которые, в свою очередь, должны рассматриваются с точки зрения инвестирования в человеческий капитал. Изменение потребностей народного хозяйства страны в человеческих ресурсах оцениваются с позиций экономики знаний и ее требований к новым качествам человека как ключевого фактора создания ценности.

Визуализация и в лекционном, и в практическом материале, предполагает закрепление наиболее важного статистического или иного материала в форме изображений.

Презентация призвана представлять информацию в художественно-лаконичном и логически-концентрированном виде, чтобы помочь в решении известной педагогической проблемы оптимизации — «минимум времени — максимум информации» [5].

Проектирование презентации состоит из нескольких шагов, которые лучше обозначить в форме вопросов, ответы на которые позволяют правильно сформировать иллюстративный визуальный ряд.

Во-первых, определить педагогическую цель использования презентации. Отвечая на этот вопрос, педагог определяет содержание презентации.

Во-вторых, понимать, кому адресована презентация. Выразительные средства определяются в зависимости

от того, какой возраст, а также направление подготовки обучающихся.

В-третьих, сформулировать информативную функцию презентации. В этом смысле, определяется, будет эта презентация нести информационное значение, или влиять на когнитивные функции учащихся.

В-четвертых, обозначить главный информационный объект занятия.

В-пятых, определить особые условия к содержанию презентации. За счет графического материала следует отображать статистические показатели и результаты. Сам материал должен быть структурирован согласно времени проведения занятия.

Используя современные технологии, тема занятия закрепляется за счет применения электронного учебного пособия, консультаций через дистанционные средства образовательной коммуникации. Необходимо также отметить огромную роль «общения между собой при участии в сетевых дискуссиях по предметным направлениям, общение с преподавателем-консультантом» [6],[7].

Своевременную подготовку обучающихся и передачу учебно-методических материалов решается за счет цифровых платформ образовательных учреждений по системе «Личный кабинет».

По результатам занятия у обучающихся должны сформироваться профессиональные компетенции классификации ресурсов организации, возможности их применения для целей развития предприятия, представления о стратегическом анализе, в том числе его проекция в ресурсной концепции предприятия.

Реализация образовательных программ предполагает наличие у образовательного учреждения соответствующей материально-технической базы.

К сожалению, в ряде бюджетных образовательных учреждений, техническая оснащенность, в том числе и с точки зрения программного обеспечения отстает от желаемого уровня.

Но основные средства операционной системы и продуктов Microsoft доступны широкому перечню учреждений, что создает возможность для творческого планирования учебного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Asochakov Y., Bogomiagkova E., Ivanov D. (2021). New Dimension of Social Development: Activities and Creativity in the Internet Communications. *Sotsiologicheskie issledovaniya* (1), pp.75-86 DOI: 10.31857/S013216250012083-4
2. Karpova D.N., Proskurina A.S. Sociotechnical Turn in the Study of Digitalization of Society. *Vlast' (The Authority)*. 2020. Vol. 28. No. 1. P. 97-105. DOI: <https://doi>

- org/10.31171/vlast.v28i1.7048
- Nazarov V.L., Averbukh N.V., Buinacheva A.V. Bullying and cyber bullying in a modern school. *The Education and Science Journal*. 2022; 24 (2): 169–205. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-2-169-205
 - Veselov Y., Skvortsov N. (2021). Trust in the Age of Digital Transformations: A Sociological Study. *Sotsiologicheskie issledovaniya* (6), pp.57-68 DOI: 10.31857/S013216250012556-4
 - Аранова С.В. Всерьез о проектировании педагогической презентации // *Universum: Вестник Герценовского университета*. №9 (59). 2008. С. 28-32
 - Дядиченко, Е.А. Профессиональная подготовка кадров в условиях цифровизации образования / Е.А. Дядиченко // *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века : Сборник научных трудов / Под редакцией Л.В. Мосиенко, Г.Г. Еркибаевой, Л.П. Илларионовой, В.П. Сморчковой*. Том Выпуск 5. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – С. 423-429.
 - Дядиченко, Е.А. Цифровые технологии для повышения качества образования / Е.А. Дядиченко // *Topical issues of modern science and education: Abstracts of XI International Scientific and Practical Conference, Tallinn, 11–13 марта 2021 года*. – Tallinn: Без издательства, 2021. – С. 132-135
 - Потеев М.И. Информационные технологии, их классификация, использование в обучении, проектирование и сопровождение // *Образование и наука*. 2004. No 3 (27). С. 13-24
 - Прокин А.А., Вечканова Е.А., Фадеева К.А. Использование информационных технологий в образовательном процессе системы среднего профессионального и высшего образования // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2019. – No V1. – 0,3 п. л. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/196009.htm>.

© Дядиченко Елена Абрамовна (dea@sfedu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Южный федеральный университет

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ: ОСМЫСЛЕНИЕ ДЕФИНИЦИИ

Екимова Светлана Григорьевна

кандидат педагогических наук,
Тихоокеанский государственный университет
ekimass@mail.ru

Ткач Елена Николаевна

кандидат психологических наук,
Тихоокеанский государственный университет

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION: UNDERSTANDING THE DEFINITION

**S. Ekimova
E. Tkach**

Summary: The article presents the understanding of the definition of «spiritual and moral education», discusses the theoretical foundations of the spiritual and moral education of children and youth, the concept of «spirituality», «morality» in the interpretation of different authors. Through spiritual and moral education, according to the authors of the article, the initiation and transmission to the younger generation of traditional values for Russian culture, which contribute to spiritual renewal, the disclosure of the creative resources of the individual, its internal activity, should be carried out. Spiritual and moral education contributes to the formation in children and youth of moral feelings (conscience, responsibility, duty, citizenship, patriotism), moral character (patience, mercy, gentleness), moral position (ability to distinguish between good and evil, empathy, readiness to overcome life tests), moral behavior. Spiritual and moral education has a significant impact on the formation of the core of the personality, has a beneficial effect on all aspects and forms of a person's relationship with the world, on his ethical and aesthetic development, the formation of a worldview, citizenship, patriotic and family orientation, intellectual potential, emotional state, general mental and physical development.

Keywords: spirituality, morality, spiritual and moral education, peace, values, meanings, love.

Аннотация: В статье представлено осмысление дефиниции «духовно-нравственное воспитание», рассматриваются теоретические основы духовно-нравственного воспитания детей и молодежи, понятия «духовность», «нравственность» в интерпретации разных авторов. Посредством духовно-нравственного воспитания, по мнению авторов статьи, должны осуществляться приобщение и передача подрастающему поколению традиционных для российской культуры ценностных ориентиров, способствующих духовному обновлению, раскрытию творческих ресурсов личности, ее внутренней активности. Духовно-нравственное воспитание способствует формированию у детей и молодежи нравственных чувств (совести, ответственности, долга, гражданственности, патриотизма), нравственного облика (терпения, милосердия, незлобivosti), нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению эмпатии, готовности к преодолению жизненных испытаний), нравственного поведения. Духовно-нравственное воспитание оказывает существенное влияние на формирование ядра личности, благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, на его этическое и эстетическое развитие, формирование мировоззрения, гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние, общее психическое и физическое развитие.

Ключевые слова: духовность, нравственность, духовно-нравственное воспитание, мир, ценности, смыслы, любовь.

Понятие «духовно-нравственное воспитание» является относительно новым для современной педагогической практики. В советский период использовался термин «нравственное воспитание», который предполагал воспитание детей и молодежи в рамках коммунистической морали. Появление термина «духовно-нравственное воспитание» становится возможным после перехода отечественной педагогики к принципам гуманистического воспитания.

Для раскрытия содержания духовно-нравственного воспитания необходимо соотнесение и трактовка понятий «духовность» и «нравственность».

Согласно В.И. Далю, духовностью обозначается все относящееся к человеческой душе, духу, Богу и вере [5, с.134].

С позиции Н.А. Бердяева, «духовность, которая всег-

да связана с Богом, есть обретение внутренней силы, сопротивляемости власти мира и общества над человеком» [1, с.156].

Русские религиозные философы не мыслили духовное начало безличным. Главным составляющим духовности, по ИА. Ильину, является наличие стремления человеческой души к Абсолютному и Бесконечному. Духовность в данном случае выступает движущей силой самосовершенствования человека [7, с.101].

Б.М. Бим-Бад определяет духовность как «обращённость человека к высшим ценностям, к идеалу, сознательная устремлённость человека к совершенству; соответственно одухотворение заключается в освоении высших ценностей, в приближении к идеалу» [2, с.54].

У Н.Н. Никитиной обнаруживаем следующее истолкование духовности: «Духовность – сложное образование,

качественная характеристика сознания и самосознания личности, отражающая целостность и гармонию ее внутреннего мира, способность выходить за пределы себя и гармонизировать свои отношения с окружающим миром» [4, с.43]. Эта позиция автора имеет принципиальное значение, так как в современных условиях у молодежи потеряна ясность ориентиров, и восстановить их можно постоянным трудом души, осмыслением мира и себя в этом мире, стремлением к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания.

К началу 60-х гг. XX в. окончательно оформившаяся гуманистическая психология подчеркивает наличие духовного начала в человеке. Основные ее положения можно отразить следующим образом:

1. каждый обладает духовным потенциалом саморазвития, причем этот потенциал безмерен;
2. потенциал саморазвития человека уникален и неповторим;
3. поведение человека не тождественно его личности, поскольку поведение – это лишь одна из функций психики, то чему человека научили, к чему вынуждают обстоятельства;
4. смысл человеческого состоит в наиболее полном раскрытии своего духовного потенциала [8, с. 99].

Духовность проявляется в глубинности и устойчивости жизненной позиции человека, его верности своим идеалам [3, с. 32-33]. То есть, согласно идеям гуманистической психологии, нет единообразного пути развития в человеке духовности, и каждый может считать себя духовным в соответствии с имеющимися у него идеалами.

В рамках гуманистической психологии понятие «духовность» рассматривается как доминантное личностное качество, определяющее ценностно-смысловую, рационально осознаваемую и сознательно выбранную человеком направленность его деятельности.

В современной светской педагогике, которая в основе своей восприняла идеи гуманистической психологии, духовность рассматривается как всеобщая категория, как идеал и высокий уровень развития личности, как антитеза бездуховности, как идеальное в человеке, как творческая интуиция, как способ человеческого существования [6, с.99-100].

В.М. Пустовалов справедливо отмечает, что духовность «не является следствием каких-то процессов в человеческой жизни, она представляет, по сути, причину всего того, что происходит в человеке» [4, с.21].

Ш.Ш. Хайрулин делает еще один важный для нас вывод: предпосылки духовности заложены в каждом человеке от рождения и надо их только развивать. В этом

смысле, по его мнению, «духовность изначально дана всем как некая архетипическая доминанта мотивообразования, являющаяся врожденной основой развития направленности личности» [4, с.46].

Таким образом, несмотря на множество формулировок, которые предлагают разные авторы (философы, педагоги, психологи), мы определяем «духовность», исходя из того, что духовность всегда являлась предметом человеческих стремлений, будучи направленностью души человека, его устремленности к высшим целям. Мы считаем, что духовность – это качество личности, способ ее существования, которому соответствует внутренняя направленность на абсолютные ценности. Духовность проявляется в стремлении человека строить свои отношения с окружающим миром на основе добра, истины и красоты, строить свою жизнь на основе гармонии с окружающим миром. Одним из сильнейших источников духовности является совесть, а экзистенциальным проявлением – любовь.

Рассмотрим, как с понятием «духовность» соотносится понятие «нравственность».

С точки зрения С.Ю. Дивногорцевой, «нравственность неотделима от духовной жизни, а значит она есть неотъемлемый признак личности. Кроме того, важнейшей функцией нравственности является регулятивная функция. Для ее понимания необходимо осознавать следующее: нравственность представляет собой ценностное отношение к миру; является выражением активности сознания личности; человека нравственного будет характеризовать то, что его взгляды и представления находятся в единстве с практическими отношениями» [6, с.114].

По мнению Т.И. Петраковой, между понятиями «духовность» и «нравственность» «существует не только семантическая, но и онтологическая связь: нормы и принципы нравственности получают идейное обоснование и выражение в идеалах добра и зла, являющихся категориями духовности» [9, с.21].

С точки зрения О.М. Потаповской, феномен нравственности всегда являлся «компонентом культуры, содержанием которого выступают этические ценности, составляющие основу сознания. Нравственность – это способность человека действовать, думать и чувствовать в соответствии со своим духовным началом, это способы и приемы передачи вовне своего внутреннего духовного мира» [4, с.8].

Как отмечает В.М. Пустовалов, «нравственность принято понимать как совокупность общих принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу в обществе. Нравственность регулирует чувства, желания

и поведение человека в соответствии с моральными принципами определенного мировоззрения» [4, с.24]. По мнению автора, нравственность представляет собой, субъективно-заинтересованное отношение к миру. «Она рассматривает мир, – констатирует он, – отдельные социальные явления и акты (действия индивидов и групп, социальные институты, их решения и т.д.) не сами по себе, а сточки зрения их значения для общества» [4, с.25].

Таким образом, анализ разнообразных трактовок понятия «нравственность» позволил определить ее как способ практической ориентации поведения личности, которому соответствует внутренняя направленность на Абсолютные ценности. Нравственность является важным проявлением внутреннего мира человека, включающим в себя совокупность интеллектуальных знаний, эмоциональных чувств, семейных, трудовых, гражданско-патриотических, социальных, экономических отношений основанных на традициях своего народа и тесно связанных с религиозной самоидентификацией народа.

Рассмотрев и охарактеризовав такие понятия, как «духовность» и «нравственность», мы определяем дефиницию «духовно-нравственное воспитание». Для этого целесообразно вспомнить классическую формулу «дух творит себе формы», являющейся выражением соотношения между духовным состоянием человека и его деятельностью. Из этой формулы, пишет Т.И. Петракова, «становится очевидным, что дух может реализовываться не только в духовной практике, но и в реальных человеческих поступках, творениях культуры, в высоком эмоциональном переживании.

Отсюда становится очевидным, что именно с воспитанием сердца связан нравственный выбор личности. Поэтому забота о сердце, как о главном источнике духовной жизни, является сердцевиной процесса духовно-нравственного воспитания. Развитие эмоциональной и интеллектуальной сферы ребенка, воспитание воли – все это должно быть подчинено воспитанию сердца, научения его любви к возвышенному, воли к совершенству.

Задача воспитания и самовоспитания, замечает С.Ю. Дивногорцева «в этом случае состоит в том, чтобы сначала очистить сердце от страстей, научиться разделять добро и зло, а только затем научиться любить» [6, с.176]. То есть, духовно-нравственное воспитание предпола-

ет научение детей «мере» любви, научение тому, как любить. Любовь как важнейшая эмоция сердца, как главное человеческое чувство, по мнению указанного автора, может по разному проявлять себя [6, с.177].

Исследователь определяет духовно-нравственное воспитание «как целенаправленную воспитательную деятельность, связанную с постепенным развитием цельной структуры личности, нравственно преобразующей и обновляющей духовный облик человека» [6, с.36].

Сложно не согласиться в определении духовно-нравственного воспитания с другой формулировкой, предлагаемой С.Ю. Дивногорцевой, которая характеризует его «как процесс организованного целенаправленного, контролируемого взращивания, поддержки ребенка и взаимодействия с ним, направленный на становление и раскрытие его личности» [6, с.100]. В этом ключе, по нашему мнению, посредством духовно-нравственного воспитания должны осуществляться приобщение и передача подрастающему поколению традиционных для российской культуры ценностных ориентиров, способствующих духовному обновлению, раскрытию творческих ресурсов личности, ее внутренней активности. Эти идеи по-своему отражают в своих исследованиях различные авторы [9, 10, 11, 12 и др.]

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что духовно-нравственное воспитание способствует формированию у детей и молодежи:

- нравственных чувств (совести, ответственности, долга, гражданственности, патриотизма);
- нравственного облика (терпения, милосердия, незлобивости);
- нравственной позиции (способности к различению добра и зла, проявлению эмпатии, готовности к преодолению жизненных испытаний);
- нравственного поведения.

Духовно-нравственное воспитание формирует ядро личности, а потому благотворно влияет на все стороны и формы взаимоотношений человека с миром, на его этическое и эстетическое развитие, формирование мировоззрения, гражданской позиции, патриотическую и семейную ориентацию, интеллектуальный потенциал, эмоциональное состояние, общее психическое и физическое развитие.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М.: Наука, 1991. 178 с.
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2008. 528 с.
3. Братусь Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности. М.: Владос, 1997. 130 с.
4. Воспитание духовности в контексте современных проблем образования. Хабаровск: ХК ИППК ПК, 2008. 98 с.
5. Даль В.И Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т.1 А-З.

6. Дивногорцева С.Ю. Теоретическая педагогика. М.: Изд-во ПСТГУ, 2004. 191 с.
7. Ильин И.А. Основы христианской культуры. Мюнхен: Изд-во братства Иова Почаевского, 1990. 278 с.
8. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Атриум, 2000. 190 с.
9. Петракова Т.И. Духовные основы нравственного воспитания. М.: Изд-во ПСТГУ, 2004. 120 с.
10. Селиванова М.Е. Духовно-нравственное воспитание и развивающее обучение дошкольников посредством приобщения детей к искусству колокольного звона // Евразийский союз ученых. 2020. № 5-8 (74). С.50-52.
11. Родоченко А.А. Духовно-нравственное воспитание младших школьников на уроках музыки // Аллея науки. 2021. Т. 1. № 12 (63). С.809-813.
12. Лепехина Р.Х. Духовно-нравственное воспитание учащихся в условиях социальных перемен в обществе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2003.

© Екимова Светлана Григорьевна (ekimass@mail.ru), Ткач Елена Николаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Тихоокеанский государственный университет

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ ПЕРВОКУРСНИКОВ: К ВОПРОСУ О РОЛИ ДИСЦИПЛИН ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА, ИЗУЧАЕМЫХ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ

Заикин Владимир Константинович

преподаватель, Санкт-Петербургский государственный
архитектурно-строительный университет
zaikin.vladimir@yandex.ru

EDUCATIONAL ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS: TO THE QUESTION OF THE ROLE OF TECHNICAL CYCLE DISCIPLINES STUDY AT THE INITIAL STAGE

V. Zaikin

Summary: This article aims to reveal the potential of the disciplines "Descriptive Geometry" and "Engineering Graphics" in the educational adaptation of university students. The author proceeds from the position that these subjects have a strong connection with school courses (geometry, drawing, computer science). The basic knowledge with which the student comes to the university is effectively used by the students in the process of mastering the disciplines under consideration, which positively affects not only the quality of education, but also the process of overcoming the adaptation difficulties of first-year students. As a result of the work, the circle of disciplinary possibilities of the considered subjects in the implementation of the task of adapting first-year students to the educational environment of the university is outlined, methodological recommendations are presented for teachers who teach Engineering Graphics and Descriptive Geometry at the initial stages of student education.

Keywords: adaptation, educational adaptation, engineering graphics, descriptive geometry, continuity of educational programs.

Аннотация: Настоящая статья имеет своей целью выявить потенциал дисциплин «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика» в образовательной адаптации студентов вуза. Автор исходит из положения о том, что названные предметы имеют прочную связь со школьными курсами (геометрии, черчения, информатики). Базовые знания, с которыми студент приходит в вуз, эффективно применяются обучающими в процессе освоения рассматриваемых дисциплин, что положительно влияет не только на качество обучения, но и на процесс преодоления адаптационных трудностей первокурсников. В результате работы очерчен круг дисциплинарных возможностей рассматриваемых учебных предметов в реализации задачи по адаптации первокурсников к образовательной среде вуза, представлены методические рекомендации для преподавателей, ведущих инженерную графику и начертательную геометрию на начальных этапах обучения студентов.

Ключевые слова: адаптация, образовательная адаптация, инженерная графика, начертательная геометрия, преемственность образовательных программ.

На сегодняшний день адаптации первокурсников отводится большое исследовательское внимание в среде социологов, педагогов и психологов. Это связано с тем, что внутренний комфорт человека напрямую связан с уровнем усвоения знаний, а следовательно, и с качеством образовательных результатов [1, с. 520].

Как показывают современные исследования, основные трудности, с которыми сталкиваются бывшие школьники, обусловлены сменой привычных социальных условий. Покидая стены школы, им предстоит пройти два адаптационных пути: учебный и социально-психологический. Сложность их видится в том, что перед студентом стоит задача по пересмотру уже сформированной у него системы «ценностно-познавательных ориентаций», приобщение к новым видам и формам учебной деятельности, формировании новых типов взаимоотношений [5, с. 34]. Именно образование, представляющаяся в качестве «адаптивной системы» [6, с. 214] позволяет реализо-

вать такие концептуально важные задачи по интеграции первокурсников в новую академическую среду.

Школьная и вузовская система обладают кругом принципиальных отличий в организации образовательного процесса, что в некоторой степени дезориентирует первокурсников. Вчерашним школьникам необходимо приспособиться к требованиям, предъявляемым университетом, обновлённому режиму, особенностям и формам деятельности. Социально-психологическая адаптация предполагает постепенное нахождение контакта с новым учебным коллективом, основанном на «сближении целей, ценностных ориентаций» [2, с. 9].

С нашей точки зрения, задача по минимизации трудностей образовательной и психологической адаптации студентов-первокурсников должна стать одной из центральных в деятельности преподавателей, работающих с обучающимися на начальных этапах. В рамках первых

семестров в техническом вузе, а также в вузах, осуществляющих подготовку специалистов технических направлений, изучаются такие дисциплины, как «Начертательная геометрия» и «Инженерная графика». Полагаем, что средствами названных дисциплин, а также силами ведущих их преподавателей можно способствовать успешности прохождения адаптационного процесса обучающихся первого курса.

Центральным положением, определяющим потенциал названных предметов в преодолении трудностей начинающих свой путь студентов, состоит в том, что начертательная геометрия и инженерная графика обнаруживают связь с общеобразовательными дисциплинами, уже пройденными обучающимися в рамках освоения программ общеобразовательных школ, например, черчение, геометрия и информатика. Базовая подготовка, с которой студенты приходят в вуз, позволяет продемонстрировать работу принципа преемственности образовательных систем, оказать поддержку в обретении новых знаний и навыков.

Таким образом, обозначается потенциал инженерной графики и начертательной геометрии в адаптации первокурсников к учебной деятельности. Преподавателю важно как можно чаще обращаться к опыту студентов, актуализируя их знаниевый багаж, сформированный в школе, применительно к новым необходимым для освоения дисциплинам. Посредством такой работы на основании аккумулированного опыта и его обогащения суммой обретаемых знаний, умений и навыков выстраивается особый «профессиональный образ мира» [7, с. 131], позволяющий обнаружить важность освоения всех дисциплин, способствующих формированию специалиста высшей квалификации.

Кроме того, уровневая классификация адаптационных процессов предполагает прохождение студентом этапа психологического и межличностного приспособления к обновлённым условиям обучения. Согласно работе Е.Н. Васильевой, психологический уровень адаптации предполагает развитие мотивационной сферы обучающихся, лично важных качеств, нужных для вхождения в профессию (уверенность в себе, в своих силах). Межличностный уровень, по мнению исследователя, нацелен на формирование эффективной коммуникации между субъектами образовательных отношений [2, с. 11]. Дисциплины технического цикла, изучаемые на начальных этапах, несомненно, имеют большой развивающий потенциал, который следует использовать для обеспечения успешного прохождения психологической и межличностной интеграции первокурсников в новую академическую реальность.

Посредством методов и приёмов работы, используемых в аудиторной деятельности по обозначенным дис-

циплинам, происходит формирование мотивационной сферы студентов. Отход от излишнего академизма и догматизма, принцип индивидуализации обучения, разнообразие форм работы, включение в учебный процесс современных средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) – всё это способствует эффективной интеграции первокурсников в новые условия обучения. На повышение познавательного интереса к предметам оказывают влияние применение проектных технологий, которые обладают особой ценностью, поскольку позволяют обнаружить связь с ещё более широким пластом уже имеющихся у первокурсников знаний (принцип междисциплинарности), а также развивают их способности в области самостоятельного поиска, переработки презентации информации, расширяют их кругозор, позволяют реализовать творческие способности.

Особый потенциал в формировании устойчивого интереса к предметам обнаруживают ИКТ и цифровых технологий, поскольку использование компьютера, Интернет-ресурсов входит в потребностную сферу современного студента (в силу возрастных особенностей молодёжи). В качестве примеров приведём обучение работе в системе автоматизированного проектирования на базе программ AutoCAD, Autodesk Inventor, программного комплекса SolidWorks, широко применяется подход к созданию электронных учебников и учебных пособий, совокупность которых позволяет формировать особый образовательный контент, обращаясь к которому студент может устранять пробелы в знаниях при работе во внеаудиторной деятельности онлайн. Многоуровневая организация электронных учебников (представление информации посредством текста, визуальных опор, сопровождение материала дополнительными ссылками на электронные ресурсы, фрагментами видеолекций, всплывающими подсказками по трактовке терминов) оказывает влияние на мотивацию к учёбе, поскольку демонстрирует желание преподавателя оказать всестороннюю поддержку студенту в освоении дисциплин, что особенно актуально на начальных этапах обучения в вузе. Обучение работе со специализированными программами позволяет обеспечить реализацию принципа «непрерывности компьютерной подготовки в системе высшего образования», поскольку на последующих курсах данное умение окажется востребованным, а также способствует повышению конкурентоспособности будущего специалиста в условиях современного, предъявляющие повышенные требования к компетентности выпускника вуза рынка труда [3].

Психологическая адаптация студентов, по справедливому замечанию Л.С. Енгиборян, напрямую зависит от характера взаимоотношений между субъектами образовательных отношений [4, с. 311]. Таким образом, преподаватель технических дисциплин должен обладать культурой педагогического общения, основанного на

взаимном уважении, такте, принятии и проявлении поддержки. Здесь также обнаруживают свою актуальность принципы личностно-ориентированного подхода и индивидуализации обучения. В частности, это может проявляться в подходе по дифференциации задач по начертательной геометрии и инженерной графике по уровням сложности, парная и групповая работа на занятии.

О важности организации коллективного решения учебных задач следует сказать отдельно. Такая форма работы подразумевает функционирование в процессе занятия нескольких микрогрупп, искусственно сформированных преподавателем с учётом способностей и уровнем сформированности знаниевой базы каждого отдельного студента. Таким образом представляется возможным объединить в рамках микроколлектива более и менее подготовленных обучающихся, которые в ходе выполнения заданий оказывают поддержку друг другу, посредством чего не только повышается эффективность достижения образовательных результатов, но происходит сплочивание учебной группы, формируются личностно важные качества (навыки работы в команде, уверенность в себе, организаторские способности и т. д.).

В данной связи реализуется и задача по обеспечению межличностной адаптации первокурсников. Помимо групповых форм работы на занятиях эффективностью обладают и интерактивные технологии обучения, предполагающие осуществление коммуникации в паре «преподаватель-студент», «студент-студент», а также ис-

пользование метода проблемного обучения, который подразумевает коллективное решение учебной задачи силами всех участников коллектива, что также подразумевает осуществление межличностного общения.

На основании вышеизложенного очерчивается круг рекомендаций преподавателям технических дисциплин, изучаемых на начальном этапе по запуску адапционных механизмов первокурсников:

- демонстрация преемственности систем образования посредством обращения к образовательному опыту обучающихся;
- влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы студентов через использование современных образовательных технологий;
- развитие личностных качеств обучающихся, происходящее в процессе выполнения и презентации продуктов проектной деятельности, организации парной, групповой и коллективной деятельности на занятии;
- стремление к сплочиванию учебного коллектива посредством постоянного обращения к коммуникативно направленной деятельности;
- создание ситуаций успеха, психологически комфортного климата;
- использование навыков педагогического общения, основанного на взаимном уважении субъектов образовательных отношений;
- разнообразие форм и приёмов представления учебного материала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабян Е.Д. Адаптация первокурсников в образовательной среде вуза и мотивация получения высшего образования / Е.Д. Бабян, Е.А. Шарата, Н.П. Петрова // Интеграция наук. – 2018. – № 8 (23). – С. 520–522.
2. Васильева Е.Н. Адаптация первокурсников в образовательном пространстве вуза: проблемы и решения / Е.Н. Васильева // Вестник Тюменского государственного института культуры. – 2018. – № 2 (10). – С. 8–13.
3. Гузнецов В.Н. Компьютерные технологии в инженерной графике // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 1 (115). – С. 34–37.
4. Енгибарян Л.С. Психологическая адаптация первокурсников к студенческой среде в аспекте личностного становления в вузовском образовательном пространстве / Л.С. Енгибарян // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66–2. – С. 310–313.
5. Магомедов Д.И. Особенности адаптации первокурсников к образовательному процессу в вузе / Д.И. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 303–304.
6. Остапенко Н.А. Адаптация студентов-первокурсников в условиях многоуровневого образовательного комплекса как педагогическая проблема / Н.А. Остапенко // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 5. – С. 213–217. – DOI: 10.17513/snt.38059.
7. Шмакова О.В. Инновационные психолого-педагогические технологии адаптации первокурсников к образовательной среде высшего учебного заведения / О.В. Шмакова // Иностранные языки в научном и учебно-методическом аспектах: Сборник научно-методических трудов. – Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2019. – С. 128–137.

© Заикин Владимир Константинович (zaikin.vladimir@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ПОНЯТИЯ «АСЕРТИВНОСТЬ»

Зеленина Наталья Михайловна

преподаватель,
Московский Педагогический Государственный
Университет,
Nafanya7227@yandex.ru

HISTORICAL ANALYSIS OF THE EMERGENCE OF THE CONCEPT OF "ASSERTIVENESS"

N. Zelenina

Summary: In the article, assertiveness is considered as a phenomenon inherent in the personality, on which the future achievements of the individual largely depend. Various approaches to understanding this phenomenon and their development in the process of studying are considered.

Keywords: assertiveness, historical analysis, concept, phenomenon, personality.

Аннотация: В нашей статье мы проводим исторический анализ возникновения понятия «асертивность». Приводятся примеры подходов к изучению данного понятия. Описывается развитие научных взглядов на понимание данной черты характера. Понятие «асертивность» рассматривается с философской, педагогической и психологической точки зрения. Приводится теоретическое обоснование необходимости дальнейшего изучения данного понятия.

Ключевые слова: асертивность, исторический анализ, понятие, феномен, личность.

Введение

На протяжении всей своей истории развития человечества, изучение становления личности каждого отдельного индивидуума становилось все более актуальной темой и находило свое отражение в жизни каждого члена социума. На данный момент асертивность становится наиболее важной характеристикой любого человека и так или иначе влияет на определение личностью собственного становления.

Термин «асертивность» уже был рассмотрен большим количеством ученых из области педагогики и психологии. И в контексте нашей работы важно учесть, как именно развивались взгляды, касательно данной характеристики личности. Кроме того, мы считаем важным выявить различия между ними и найти теоретические пересечения для дальнейшего развития данной темы.

Изначально, с точки зрения философов, асертивность рассматривалась в контексте самоутверждения. Например, К. Маркс ввел такое понятие как «сущностные силы» в философию, что можно отметить в его ранних работах [6]. Мы же рассматриваем это как понятие, в котором в роли логической основы выступают «сущность» и «сила». Где «сущность» понимается как закономерное сближение с существованием человека [2]. «Сила» же, это некое сближение материи, выступающей субъектом собственных изменений [3]. Следовательно, данное понятие в философии соотносится с понятием сущности человека. Самоутверждение в данных работах рассматривается через анализ сущностных сил человека и выступает источником его активности.

В 1950-1990 годах XX века самоутверждение выступает особой проблемой многих исследований, которые связаны с историческим и природным развитием основы существования личности. Е.П. Никитин, Н.Е. Харламенкова, Г.К. Сайкина выделили в самоутверждении определенные этапы наступления [9]. Но критерии процесса самоутверждения оставались поводом для дискуссии. Философское представление о самоутверждении сопоставлялось со словами – «быть или казаться».

В экзистенциальном подходе мы можем увидеть, что представление о двух формах бытия, которое касалось различий между «реальным существованием» и «кажущимся» [5]. В данном периоде времени философы не рассматривали понятие асертивности, однако они поднимали важность темы самоуважения и позитивного отношения к миру.

Ф. Ницше, Г. Олпорт, М. Хайдеггер развивали экзистенциально-гуманистическую парадигму, которая впоследствии рассматривалась в психологии А. Маслоу, К. Роджерсом и В. Франклом. Исследования этих философов и ученых показали, что предназначением человека является жизнь и действие, определение собственной судьбы с помощью сосредоточения на контроле собственного поведения и глубинной сущности [8].

В 1950-1960 г.г. началось формирование концепции асертивности научных работах многочисленных исследователей. Также данный термин можно было увидеть в трудах Эндрю Солтера, являющегося американским психологом, он выступал в роли основателя терапии условного рефлекса и ранней формы трудотерапии. В это вре-

мя ассертивность включала в себя транзактный анализ и основные положения, наблюдаемые в гуманистической психологии. Она противопоставляла самореализацию человека контролю над ним.

В самом начале ассертивность сводилась к выводу о том, что данное понятие является способностью к настойчивому достижению собственных целей и способностью добиваться своего. В дальнейшем, тему развили и в настоящее время на ассертивность все чаще смотрят как на образ жизни личности; как на характерное поведение; отношение к другим и самому себе. В своих практических занятиях Э. Солтер обучал примиряться с критикой и отстаивать свою позицию таким образом, чтобы не попирали интересов и прав других людей. Кроме того, в тренингах люди обучались правильно просить, не испытывая при этом стыда или неловкости. С его точки зрения, наилучшим решением конфликтных ситуаций является компромисс. Данные идеи Э. Солтера нашли признание и дальнейшее свое развитие во всем мире [11].

В разговорной речи данный термин встречается редко, однако в профессиональном лексиконе психологов начал использоваться все чаще, особенно после публикации книги «Ассертивность – в жизнь» [5] под авторством Каппони В. и Новак Т. Но согласно определению Э. Солтера, ассертивность являлась такой способностью человека, которая помогает ему настаивать на собственных словах, сохраняя конструктивность, проявлять позитивное отношение к тем людям, с которыми происходит общение и при этом оставаться ответственным за собственное поведение.

В итоге, конечный вариант определения ассертивности был сформирован только в конце XX века, и окончательно закрепился за гуманистической психологией. На данный момент мы можем сказать, что это субъектное качество личности. Оно помогает человеку адаптироваться к определенным условиям, не приспособившись к ним [9].

Проведенный нами анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет сделать вывод о том, что на данный момент нет развернутой и доказанной теории ассертивного поведения. В каждом словаре ассертивность представлена как утверждение, предъявление претензий и уверенное заявление, а ассертивного человека представляют в виде самоуверенной и напористой личности. Хотя чаще всего описанная самоуверенность предстает как заносчивость и пренебрежение мнением окружающих людей. Б.Г. Мещеряков и В.П. Зинченко выделили, что «ассертивность - уверенность в себе, настойчивость» [7]. Они представляли это определение как особенность личности, умеющей отстаивать свои права, не задевая при этом прав окружающих. Можно выделить, что ассертивностью в данном контексте так же предста-

ет открытое поведение, не преследующее цель наносить вред другим людям. Таким образом выделяется определенный тип поведения, предоставляющий человеку возможность четко и ясно заявлять о своих требованиях и желаниях другим людям, не причиняя при этом ущерба их собственным правам [5].

Данный термин начал широко применяться даже в менеджменте, например, в работах В.В. Шпалинского написано о том, что ассертивностью является особенность личности открыто и свободно изъяслять свои желания и требования, а в дальнейшем добиваться их воплощения. Данное умение адекватно реагировать на новые замечания и критику, при этом умение говорить «нет» окружению, когда это необходимо [10].

К. Гольдштейн также обращался к понятию «ассертивность» ради того, чтобы обозначить мотив осознания собственных ресурсов и возможностей. Так остальные авторы данным понятием определяли в своих трудах понятия «актуализация» и «самореализация».

В своих работах В.П. Зинченко и Б.Г. Мещеряков предполагали, что синонимом ассертивности может выступать понятие уверенности в себе, при этом авторы давали определение понятию уверенности в себе. В их работах мы можем увидеть следующее определение: уверенность в себе – переживание личностью собственных возможностей, являющихся адекватными поставленным задачам, и задачам, поставленным им внешними обстоятельствами. В данном случае уверенность в собственном виде деятельности возможна при наличии адекватной самооценки, поскольку заниженная и завышенная самооценка связана с отрицательными переживаниями, нарушающими ход психического развития [7]. Анализ понятия «ассертивность», а также выделенных множеством авторов схожих по значению понятий, позволяет нам отметить, что главным его содержанием выступает самодостаточность.

Выводы

Проведенный ретроспективный анализ позволил определить, что понятие «ассертивность» начало применяться и находить свое отражение в педагогике довольно давно, но его значение менялось и уточнялось в зависимости от области применения и исторической эпохи. В середине XX века ассертивность рассматривалась как способность к настойчивому достижению собственных целей и способность добиваться своего. В конце XX века ассертивность выступала качеством личности, помогающим человеку адаптироваться к определенным условиям, не приспособившись к ним. Современная педагогика рассматривает данное понятие как умение личности отстаивать собственные интересы, не попирая при этом прав других людей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблема человека в современной психологии. – М.: Наука, 1969. – С. 73-144.
2. Ведин И.Ф. Теорема личности: Дороги и тупики самосозидания. – М.: Молодая гвардия, 1998. – 273 с.
3. Гегель Г.Ф. Энциклопедия философских наук Т.3. Философия духа. Отв. Ред. Е.П. Ситковский. М.: Мысль, 1977. – 471 с.
4. Дудина М.Н. Ассертивное поведение в этико-педагогическом дискурсе // Изв. урал. федер. ун-та. сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2014 № 4 (132). с. 163–172.
5. Каппони В., Новак Т. Как делать все по-своему, или Ассертивность - в жизнь – Питер, 1995. – 190 с.
6. Маркс К. Экономическо-философские рукописи 1844 года // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч.: В 50 т. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1974. – Т.42. – С. 41-174.
7. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Современный психологический словарь. – СПб., 2005. – 440 с.
8. Нечипоренко Т.В. Критика концепций самоутверждения личности в современной буржуазной философии // Этика и эстетика. – Киев: изд-во КГУ, 1979. – Вып. 22. – С. 25-32.
9. Никитин Е.П. Харламенкова Н.Е. Проблема самоутверждения личности в философии и психологии // Вопросы философии, 1995. №8. – С. 73-91.
10. Шпалинский В.В. Психология менеджмента. / В.В. Шпалинский – М.: 2001. – 182 с.
11. Solter, A. Conditioned reflex therapy/ A.Solter. – New-York: Capricorn, 1949/ - 543 p.

© Зеленина Наталья Михайловна (Nafanya7227@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский педагогический государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Иванова Жанна Николаевна

аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
Заведующий, муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад №33», 662150,
Красноярский край, г. Ачинск
izn-izn@mail.ru

FORMATION OF SAFE BEHAVIOR IN PRESCHOOLERS WITH DISABILITIES

Zh. Ivanova

Summary: Objective: to analyze the available materials and form a new approach to the problem of forming safe behavior in preschoolers with disabilities; to verify the results and conclusions based on the results of their own research; to substantiate the significance of the problem. Methods: Study of literature and other sources of information on the topic. Results: The article provides a theoretical analysis of the key concepts of "safety", "safe behavior", "safe behavior of preschoolers", characterizes the essence of the approach to the formation of safe behavior in children with disabilities, identifies the difficulties of implementing this approach in the Russian education system. Conclusions: Safety should be considered not so much as the absence of a real danger, but as the result of an adequate assessment of the environment, the ability to take the most favorable position for oneself and flexibly respond to changes in the environment. Preschool age is an important stage in the formation of a child's personal experience. It is during this period that the experience of safe behavior begins to take shape. In modern pedagogical theory, the problem of the formation of safe parenting skills is considered in sufficient detail. However, the current practice does not take into account the peculiarities of the development of children with disabilities.

Keywords: safety, safe behavior, safe behavior of preschoolers, children with disabilities.

Аннотация: Цель: проанализировать имеющиеся материалы и сформировать новый подход к проблеме формирования безопасного поведения у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья; верифицировать результаты и выводы по итогам собственного исследования; обосновать значимость проблемы. Методы: Изучение литературы и других источников информации по теме. Результаты: В статье осуществляется теоретический анализ ключевых понятий «безопасность», «безопасное поведение», «безопасное поведение дошкольников», характеризуется сущность подхода по формированию безопасного поведения у детей с ограниченными возможностями здоровья, выявляются трудности внедрения данного подхода в российскую систему образования. Выводы: Безопасность следует рассматривать не столько как отсутствие реальной опасности, но как результат адекватной оценки среды, способность занять наиболее благоприятную для себя позицию и гибко реагировать на изменения среды. Дошкольный возраст является важным этапом в становлении личного опыта ребенка. Именно в этот период начинает складываться опыт безопасного поведения. В современной педагогической теории проблема формирования навыков безопасного воспитания рассмотрена достаточно подробно. Однако сложившаяся практика не учитывает особенности развития детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: безопасность, безопасное поведение, безопасное поведение дошкольников, дети с ограниченными возможностями здоровья.

Введение

Действующие на современном этапе развития представления относительно понятия и сущности безопасности, равно как об основных подходах к формированию таковой, а также принципы организации основных процессов в указанном направлении, нашли отражение в федеральном государственном образовательном стандарте (далее-ФГОС ДО). Системный анализ данного документа показывает, что основная задача формирования навыков в области безопасного поведения у детей дошкольного возраста содержится в образовательной области под названием «Социально-коммуникативное развитие», которая также определена в ФГОС ДО. Стоит отметить, что общее содержание деятельности, которая во многом направлена на формирование необходимых условий для безопасной жизнедеятельности, во многом содержится именно в программах дошкольного образования [1].

В настоящее время актуализируется вопрос относительно безопасности детей и детства в целом. В связи с этим, начиная с 2018 года на территории нашей страны внедрена и успешно реализуется программа под названием «Десятилетие детства», которая во многом направлена на то, чтобы усовершенствовать государственную политику в сфере защиты детства в РФ. Для успешной реализации данной программы и деятельности в данном направлении в целом, 28 ноября 2018 года был создан Координационный совет, который направлен на реализацию Национальной стратегии действий, осуществляемых в интересах детей. На данном совете весьма активно обсуждались вопросы, непосредственно связанные с укреплением всего института семьи в целом, а также с формированием возможностей для отдыха и развития детей, однако особое внимание все же было уделено защите интересов детей. Полагаем, что именно на данном фоне 27 декабря 2019 года подписывается федеральный закон № 514-ФЗ, который направлен на формирование

ряда дополнительных гарантий безопасности в области оздоровления детей, их отдыха и обеспечения их безопасности.

В 2020 году в рамках Совета при Президенте РФ в части реализации государственной политики по защите семьи и детей, Президент РФ возложил на Правительство РФ обязанности в части определения того федерального органа, который будет заниматься соответствующими вопросами. В 2021 году Президент снова акцентировал на этом свое внимание, указав на важность и значимость проблемы защиты здоровья и жизни детей, которые являются ценностью нашей страны. Данная тема также стала предметом обсуждения на встрече Президента РФ с волонтерами движения «Мы вместе», которая состоялась в марте 2021 года. Также в марте 2021 года, а именно 17 марта, в рамках заседания коллегии Генеральной прокуратуры РФ, Президент РФ указал на то, что объективной необходимостью является планомерное совершенствование системы безопасности в образовательных учреждениях и важности превентивных мер по предотвращению домашнего насилия. Как указал на данной встрече Президент, «среди безусловных приоритетов - охрана прав несовершеннолетних».

Известно, что на современном этапе развития в России, а также в ряде зарубежных стран, активно развивается практика так называемого «инклюзивного дошкольного образования», подразумевающая, что обычные группы с детьми посещают дети-инвалиды и дети, не имеющие данного статуса, но с некоторыми нарушениями и ограничениями.

Цель исследования: провести комплексный анализ материалов, имеющихся по данной теме исследования и на основе его анализа сформулировать принципиально новый подход к проблеме, непосредственно связанной с безопасным поведением детей дошкольников с ограниченными возможностями. Обосновать значимость данной проблемы и верифицировать выводы и результаты, полученные в результате исследования.

Материалы и методы

Изучение литературы и других источников информации по теме.

Результаты исследования и их обсуждение

Неопределенность понятия «безопасность» обусловлена и разнообразием аспектов ее понимания: общеязыкового, философского, педагогического.

Проблемы безопасности относятся к категории «вечных», отчетливо коррелируют со всеми аспектами бытия индивида и социума. На самых ранних этапах развития

человечества под воздействием природных факторов и определенных социальных условий формируется культура безопасности, происходит становление ее элементов. Попытки обеспечить процветание и безопасность исторически сопряжены с поиском каждым народом эффективных путей передачи культурных традиций, накопленного опыта безопасного поведения от поколения к поколению.

В философии указанное понятие впервые встречается у древнегреческих философов. Например, Демокрит рассматривал безопасность с точки зрения того, насколько человек приспособлен к жизни, Платон с позиции защиты и справедливой гармонии интересов всех в рамках идеального государства, а Аристотель акцентировал внимание на том, что данное понятие непосредственно связано с вопросами самосохранения. Также интерес представляет точка зрения такого автора, как Эпикур, который указывал, что безопасность имеет место в том случае, если человек ведет тихую жизнь и удален от толпы, с чем весьма затруднительно не согласиться [2].

Множество определений данного понятия содержится сегодня и в научной литературе. В частности, его определяет и С.И. Ожегов, который в своих трудах предлагает понимать под данным понятием состояние, в рамках которого лицу не угрожает какая-либо опасность. Как следствие, данное понятие связано С.И. Ожеговым исключительно с потенциальной опасностью, что хоть и образует достаточно узкий подход к его пониманию, но стало весьма активно применяться в педагогике [3]. Аналогичной точки зрения придерживался В.Я. Даль, который в 1982 году определяет данное понятие как отсутствие опасности, а также как надежность и сохранность [4]. Отличным от этих понятий является понятие, которое было дано Б.Г. Кудряшовым. В частности, автор указывал, что «под безопасностью стоит понимать ничто иное, как нормальное и благоприятное состояние объективной действительности человека, условий его учебы и труда, а также питания и отдыха, в рамках которых весьма существенно снижается возможность возникновения опасных факторов, создающих угрозу жизни, здоровью, имуществу, а также правам и законным интересам» [5]. Очевидно, что это понятие является более полным и емким.

Не меньший интерес представляет точка зрения, высказанная в конце XX века Р.Г. Яновским, который также придерживался мнения, что безопасность является антиподом отсутствия какой-либо опасности [6]. Данная позиция была расширена М.И. Дзлиевым, так как он отмечал, что безопасность это отсутствие опасности, а понимать под таковой стоит ситуацию, при которой угрозы кому-либо и чему-либо попросту не возникает [7]. Очевидно, что в данном случае понятие безопасности также было несколько расширено. Для полной и емкой

картины также стоит осветить точку зрения Ф.К. Мугулова, который уделял очень много внимания детализации понятия «безопасность». Так, автор указывал, что общее состояние безопасности необходимо определять в качестве спектра признаков, которые в полной мере характеризуют состояние защищенности объекта от каких-либо угроз, равно как от опасностей, которые могут негативно сказаться на целостности или структуре объекта, вплоть до его уничтожения [8].

С течением времени, на фоне научно-технического прогресса, традиционные способы обеспечения безопасности утратили былую эффективность. На этом фоне данная область начинает стремительно развиваться, что также действует и в педагогической науке, так как в ней начинает развиваться направление под названием «педагогика безопасности» [9]. В основу данного направления были заложены педагогические, а также философские идеи, непосредственно связанные с обеспечением безопасности государства и человека, а также в области обучения детей основам безопасности в современном мире. Как отмечал Г.А. Атаманов, в данном направлении безопасность также стоит рассматривать через призму отсутствия опасности, что является дихотомией: безопасность-опасность [10]. В данном контексте также стоит отметить точку зрения Н.Н. Рыбалкина, указывающего, что феномен безопасности представляет собой субъективное определение существования, во многом предопределенное отсутствием опасности [11], что также подтверждает точки зрения, которые были рассмотрены в данном исследовании ранее. Однако по мнению Г.В. Иващенко, безопасность есть не только отсутствие опасности, но и оптимальные условия жизни [12]. Однако это позволяет сделать вывод о том, что безопасность имеет место только в отсутствие какой-либо опасности [13].

Как указывали Н.Л. Князева и Н.Н. Авдеева, безопасность также представляет собой не только совокупность усвоенных знаний, а также умение правильно себя вести в той или иной ситуации, что вполне актуально для педагогики. Одновременно с этим, наиболее полным и емким определением понятия «безопасность» для целей педагогики, стоит признать такое определение, которое дано В.В. Гафнером. Так, под безопасностью он понимал состояние защищенности от опасностей или угроз, а также возможности для продолжения жизни или существования в рамках опасных воздействий и возможности оказывать данной опасности противодействие. Также стоит отметить точку зрения С.Р. Ситиновой, указывающей, что «безопасность - это состояние защищенности жизненно важных интересов от угроз [14, 15]. Можно констатировать, что безопасность необходимо рассматривать не только с позиции отсутствия реальной опасности, но и с позиции отсутствия правильной оценки среды, равно как возможностей подстраиваться под нее и реагировать на нее соответственно. Как следствие, безопасное

поведение представляет собой поведение, которое будет обеспечивать безопасное состояние личности, которое, в свою очередь, не причиняет вред окружающим это лицо людям. Также сюда стоит отнести ответственное отношение человека к своей жизни.

Очевидно, что вопросы, непосредственно связанные с безопасным поведением детей, находящихся в дошкольном возрасте, разрабатываются в социологии, философии и конечно, педагогике. Как отмечают в литературе, проблема безопасности включает в себя такие структурные элементы, как:

1. Распознавание опасности и источника, от которого она исходит;
2. Разработка мер превентивного характера;
3. Устранение опасных и потенциально опасных последствий [16].

На этом фоне И.А. Щеголев выделил следующие подходы к безопасности и безопасному поведению:

- предвидение опасности;
- избегание опасности;
- преодоление опасности.

В частности, лицо должно понимать все источники опасности, понимать, как может развиваться опасная ситуация и правильно себя вести в той или иной опасной ситуации, в том числе, в части оказания помощи себе и другим [17].

По мнению кандидата педагогических наук Н.В. Перфильевой, в повседневной жизни безопасное поведение будет иметь вид системы знаний, способов, ценностей, норм и правил поведения, ключевая функция которых заключается в формировании и развитии готовности к профилактике, а также в минимизации опасных факторов [18]. Как следствие, безопасное поведение в данном аспекте вполне можно рассматривать через призму значимой части всей жизни человека [19].

Анастасова Л.П., Иванова И.В., Ижевский П.В., рассматривали безопасное поведение в жизни человека как знание, а также соблюдение мер безопасности и предосторожности, которые должны быть направлены на устранение неправильного поведения, которое может привести к возникновению трагических, а также чрезвычайных ситуаций [20]. Рассмотрим основы формирования такого поведения у детей дошкольного возраста.

Известно, что в дошкольном возрасте формируется личность ребенка и именно в этот период стоит заложить основу безопасного поведения. Этому вопросу уделялось большое внимание в педагогической литературе. Например, К.Д. Ушинский отмечал, что в содержание образовательных программ обязательно нужно включать представления относительно того, что может быть

опасно [21]. Безопасное поведение старших дошкольников будет включать в себя широкий спектр знаний относительно правил безопасности, умений обращаться с рядом опасных предметов, выстраивание правильных мотивов. Как справедливо отмечала В.Н. Мошкина, процесс формирования такого поведения подразумевает практическую реализацию механизма, в который включается эмоциональный, поведенческо-деятельностный, а также рациональный аспекты [22]. Агентами такого поведения М.И. Шилова называет науку, культуру, семью, СМИ, литературу и школу [23]. Действительно, именно данные элементы будут формировать культуру безопасности ребенка.

М.И. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б., говорили, что ребенок в силу своей физиологии не всегда способен определить степень опасности, а значит, данную миссию должны взять на себя взрослые [24].

Формирование безопасного поведения дошкольников представляет собой осознанное отношение к здоровью и жизни человека, а также знаний о безопасности жизнедеятельности такого человека и умений его оберегать, поддерживать здоровье и жизнь [25]. Однако К.Ю. Белая полагает, что обеспечение безопасности детей дошкольного возраста представляет собой условия, в которых находится человек в отсутствие отрицательных внешних факторов [26].

В качестве форм, которые могут применяться для формирования безопасного поведения дошкольников, стоит выделить следующие формы:

- циклы лекций;
- циклы знаний;
- занятия в кружках;
- выставки;
- индивидуальные консультации;
- выставки пособий и литературы;
- конференции по вопросам личной безопасности с участием родителей и педагогов;
- мастер-классы с демонстрацией правил безопасности;
- деловые игры, в которых можно разыграть опасную ситуацию и выход из нее [27].

В данном аспекте стоит привести точку зрения В.А. Дергунской, которая указывала, что «современные программы дошкольного образования преимущественно направлены на то, чтобы, кроме прочего, сформировать у детей представления о рисках и правильно оценить свое поведение в той или иной опасной ситуации» [28]. Не меньший интерес в данном аспекте представляет точка зрения М.Р. Юговой и Е.В. Лихаузовой, которые отмечали, что безопасность детей дошкольного возраста должна включать в себя такие моменты, как общую теоретическую подготовку, формирование навыков и

умений, психологическую подготовку и развитие личностных качеств, с чем весьма затруднительно не согласиться [29]. В указанном аспекте О.И. Лесникова представила организационно-управленческие правила в области формирования основных навыков безопасного поведения дошкольников:

- определять правила, которые должны соблюдаться и последствия их нарушений;
- самодисциплина, самоорганизация, владение собой;
- подкрепление желаемого поведения и последовательность;
- награждение за каждое улучшение;
- демонстрация последствий действий, которые относятся к правильным и не относятся к таковым.

На этом фоне О.И. Лесникова приводит некоторые психолого-педагогические правила в сфере формирования навыка безопасного поведения:

Во-первых, с содержательной точки зрения данная информация должна достаточно активно способствовать поддержанию любопытства у детей дошкольного возраста и находится в поле их интересов, а для достижения данной цели их необходимо заинтересовать, подавать данную информацию в игровой форме. Во-вторых, стоит использовать методы и приемы, которые будут побуждать ребенка к деятельности и не будут вызывать у него скуку, так как в этом случае материал не усвоится. В-третьих, стоит применять коллективные формы образовательной и воспитательной деятельности, подразумевающие сравнение и обсуждение, стремление к лучшему, некоторый соревновательный эффект. Однако некоторые дети лучше работают индивидуально, в связи с чем, не стоит включать их в коллективную работу. В-четвертых, рефлексия воспитательной и образовательной деятельности позволит ребенку правильно ориентироваться в том, насколько верно он применяет полученные им знания [30].

В прямой зависимости от того, завершен или не завершен процесс формирования таких навыков, О.Ю. Старцева выделяет несколько уровней знаний относительно правилах безопасного поведения:

Первым уровнем является низкий уровень, для которого характерно отсутствие всех необходимых знаний о том, какое поведение можно признать безопасным. Также дети с этим уровнем относятся к данному материалу с безразличием. Второй уровень – средний. Дети с данным уровнем воспринимают данный материал и понимают его значимость, но получают такие знания только под контролем взрослых. И, наконец, третий уровень – это уже высокий уровень, в рамках которого анализируемые знания рассматриваются с точки зрения убеждения. Они не только получают и воспринимают данные знания, но и проявляют эти знания в своей обычной жизни,

например, при возникновении потенциально опасной ситуации [31]. В данном аспекте О.Г. Гейль отмечал, что «потребность вести себя согласно правилам безопасности возникает у ребенка в присутствии взрослого, так как указанное поведение в принципе ассоциируется у него со взрослыми людьми» [32]. На это указывали и исследования последних лет, в которых также подчеркивалось, что безопасное поведение представляет собой основу жизненной компетенции [33].

Более того, как отмечала О.Ю. Зайцева, «в дошкольном возрасте достаточно сильны природные инстинкты и именно на этой основе можно выстроить навыки безопасного поведения» [34].

Приходим к выводу, что в рамках проведения работы, направленной на приобретение и обогащение умений, знаний и навыков относительно безопасного поведения, к ребенку приходит постепенное осознание и принятие сущности поведения подобного рода. Это является весьма актуальным, так как на фоне увеличения двигательной активности и относительной самостоятельности, ребенок может попасть в опасную ситуацию, выход из которой и предотвращение которой во многом зависит от наличия у него знаний в области безопасного поведения в быту и на улице. Полагаем, что именно формирование таких знаний является на современном этапе развития важнейшей педагогической задачей. В литературе данный аспект рассмотрен достаточно подробно, что показал проведенный анализ, однако навыки безопасного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья в научной литературе почти не освещаются. Среди редких трудов на эту тему можно выделить труды О.А. Николаева, Р.Г. Васильева и иных [35]. Также интерес представляет исследование О.А. Силаевой, которое посвящено безопасности детей в инклюзивной среде. Так, автор указала, что навыки безопасного поведения детей с ограниченными возможностями здоровья, стоит при-

вивать им в инклюзивной среде, что будет иметь комплексный характер и достаточно высокую практическую значимость [36].

Заключение

В результате проведенного исследования удалось сформировать следующие выводы:

Проблема безопасной жизнедеятельности выступает в качестве основной проблемы человечества.

Дошкольный период является важнейшим периодом формирования личности, в связи с чем, начиная с этого возраста стоит прививать навыки безопасного поведения. Установлено, что навыки подобного рода стоит формировать в старшем дошкольном возрасте и в тесном взаимодействии со взрослыми. При раскрытии сути опасности, ребенок легко выстроит ее в свою систему ценностей, что позволит воспринимать безопасность с точки зрения ценности и перейти из внешнего мира во внутреннюю форму.

Сформулирован вывод о том, что формирование условий, оптимальных для накопления опыта безопасного поведения, выступает в качестве важнейшей педагогической задачи. Как следствие, в качестве механизма для формирования такого поведения должно выступать формирование умений и навыков безопасного поведения каждого ребенка, равно как умения ребенка правильно повести себя в ситуациях, которые несут угрозу.

Выявлено, что в литературе почти не изучена проблема формирования правил поведения в опасных ситуациях для лиц с ограниченными возможностями здоровья, что нельзя оценить положительно. Как следствие, данную проблему стоит изучать в дальнейшем, а пока стоит адаптировать существующие программы для указанных лиц.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Письма и приказы Минобрнауки. – Москва: ТЦ Сфера, 2015. – 96 с.
2. История древнего мира: в 3 кн. / под ред. И.М. Дьякова, В.Д. Пероновой, И.С. Свеницкой. М.: Наука, 1982. Кн. 2. С. 384.
3. «Толковый словарь русского языка» под редакцией Д. Н. Ушакова (1935—1940)
4. Даль В.Я. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. М.: Русский язык, 1981-1982. Т. 1. С. 67.
5. Кудряшов Б.Г. Словарь по основам безопасности жизнедеятельности. – М.: «Советская энциклопедия», 1986.
6. Яновский Р.Г. Глобальные изменения и социальная безопасность. М., 1999. С. 341.
7. Дзлиев М.И. Основы обеспечения безопасности России. М.: Экономика, 2003. С. 9.
8. Мугулов, Ф.К. Безопасность личности: теоретические и прикладные аспекты социологического анализа. /Монография. - Сочи. 2003. - 243 с.
9. Гафнер В.В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002-2012 гг.). Екатеринбург: УГПУ, 2013. 200 с.
10. Атаманов Г.А. Диалектика безопасности. URL: <http://gatamanov.blogspot.ru/>
11. Философия безопасности: [Монография] / Н.Н. Рыбалкин. - [2 изд., испр. и доп.]. - М.: ОЛМА-Пресс, 2002. - 252, [1] с.; 20 см.; ISBN 5-224-03872-3
12. О понятии «безопасность» [Электронный ресурс]: электрон. данные. - Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU, 10 февраля 2005. - Режим доступа: https://portalus.ru/modules/philosophy/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1108062853&archive=0215&start_from=&ucat=& (свободный доступ)

13. Атаманов Г.А. Определения понятий «опасность» и «безопасность» // АГАСОФИЯ. Блог Атаманов Г.А. URL: http://dpr.ru/pravo/pravo_10_5.htm
14. Понятийно-терминологический словарь (основы безопасности жизнедеятельности) / автор-сост. В.В. Гафнер ; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». – Екатеринбург, 2015. – 254 с. – (Серия «Педагогика безопасности»)
15. Ситинова, С.Р. Историография безопасности жизнедеятельности у дошкольников / С.Р. Ситинова // Педагогика: традиции и инновации: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2015. – С. 28-32.
16. Безопасность жизнедеятельности: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Л.А. Михайлов, В.М. Губанов, В.П. Соломин и др.]; под ред. Л.А. Михайлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 272 с.
17. Щеголев, И.А. Развитие педагогической готовности учителя безопасности жизнедеятельности / И.А. Щеголев. – М.: Мозаика – Синтез, 2014. – 250 с.
18. Перфильева Н.В. Точки зрения на характеристики и квалификацию абстрактных единиц языка. Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. С. 17-22.
19. Толочко Е.И. Культура безопасного поведения на дорогах как многоаспектная социально-педагогическая проблема // Человек и образование, М., 2015, № 1(42), с. 173-179.
20. Анастасова Л.П., Иванова И.В., Ижевский П.В. Жизнь без опасностей. Первые шаги к самостоятельности. - М.: Знание, 2016. - 120 с.
21. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Собрание сочинений в 11-ти т. Т. 8. М., Л.: Издательство АПН, 1950. 496 с.
22. Хромцова, Т.Г. Формирование опыта безопасного поведения в быту детей среднего дошкольного возраста / Т.Г. Хромцова. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 40 с.
23. Шилова, М.И. Проблемы образования, социализации и становления характера нового поколения российских граждан [Текст] / М.И. Шилова // Образование и социализация личности в современном обществе: Сборник научных статей. — Красноярск: РИО КГПУ, 2002. — 202с.
24. Авдеева Н.Н., Князева О.Л., Стеркина Р.Б. Безопасность: Учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста Текст. /Н.Н. Авдеева, О.Л. Князева, Р.Б. Стеркина - СПб.: Детство-Пресс, 2002.-144 с.
25. Садретдинова А.И. Формирование культуры безопасности жизнедеятельности у старших дошкольников посредством проектирования педагогических условий // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 8. – С. 98-100
26. Белая, К.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников / К.Ю. Белая. – М.: Мозаика – Синтез, 2010. – 250 с.
27. Трубайчук Л.В. Дошкольное образовательное учреждение как открытая система // Детский сад от А до Я. 2008. № 5. С. 6-12.
28. Дергунская, В.А. «Образовательная область «Безопасность»: методический комплект программы «Детство» / В.А. Дергунская, Т.Г. Гусарова, В.А. Новицкая, Л.С. Римашевская. – Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2012. – 184 с.
29. Югова, М.Р. Формирование правил безопасного поведения у дошкольников / М.Р. Югова, Е.В. Лихаузова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: БуК, 2014. – С. 125-127.
30. Лесникова, О.И. Зачем и как нужно обучать детей правилам безопасного поведения / О.И. Лесникова // Вестник науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 91-93.
31. Старцева, О.Ю. Школа дорожных наук: Дошкольникам о правилах дорожного движения / О.Ю. Старцева. – Москва: ТЦ Сфера, 2014. – 64 с.
32. Гейль, О.Г. Формирование основ безопасного поведения в быту у детей младшего возраста через игровую деятельность / О.Г. Гейль // Молодой ученый. – 2016. – № 12.6. – С. 26-28.
33. Борягина А.Г., Горюнова М.В., Ханова Т.Г. Проблема воспитания культуры безопасного поведения дошкольников // Детский сад от А до Я. - 2019. - №2(98). - С. 79-85.
34. Зайцева О.Ю., Доля С.Г. Особенности культуры безопасности жизнедеятельности у детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, №2(27). С. 89-93.
35. Басангова Б.М., К вопросу о социальной безопасности ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2013. -
36. Силаева О.А. Модель безопасного социального поведения дошкольников в инклюзивной образовательной среде // Вестник Мининского университета. 2021. Том. 9, нет. 4. С.12.

© Иванова Жанна Николаевна (izn-izn@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ПЕРВОЙ ПОМОЩИ В РАЗЛИЧНЫХ СИТУАЦИЯХ В КУРСЕ ДИСЦИПЛИНЫ БЕЗОПАСНОСТЬ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ БАКАЛАВРОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Карёнов Сергей Рудольфович

кандидат педагогических наук

Российский университет спорта (РУС ГЦОЛИФК)

sergei.karjenov@yandex.ru

FEATURES OF TEACHING FIRST AID IN VARIOUS SITUATIONS IN THE COURSE OF THE DISCIPLINE LIFE SAFETY FOR BACHELORS IN MODERN CONDITIONS

S. Karyonov

Summary: This paper discusses methodological approaches and features of teaching first aid for bachelors in modern conditions of life. There is a change in the number of theoretical classes and an increase in independent and practical work of students. The article traces modern means of teaching with the use of interactive first aid materials, as well as the organization of educational activities in working with robot simulators. The positive aspects of practical classes with the use of situational tasks and the development of practical skills of students are noted.

Keywords: life safety, first aid, bachelors, educational activity, educational process.

Аннотация: В данной работе рассматриваются методические подходы и особенности преподавания первой помощи для бакалавров в современных условиях жизнедеятельности. Отмечается изменение количества теоретических занятий и увеличение самостоятельной и практической работы студентов. В статье прослеживаются современные средства обучения с применением интерактивных материалов по оказанию первой помощи, а также организация учебной деятельности в работе с роботами-тренажёрами. Отмечаются положительные стороны практических занятий с использованием ситуационных заданий и отработкой практических навыков студентов.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, оказание первой помощи, бакалавры, учебная деятельность, образовательный процесс.

Введение

В настоящее время дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» представляет особое значение для организации образовательного процесса, учитывая современную обстановку в области национальной безопасности. Безопасность является одной из наиболее актуальных проблем современного общества, при этом на сегодняшний день остаётся нерешённым ряд проблем, связанных с недостаточной теоретической и практической подготовкой студентов в данной области. Основы безопасности жизнедеятельности – это обязательный предмет в школе, высших и средних образовательных учреждениях различной направленности, но отношение учащихся и преподавателей не всегда соответствует должному уровню [5].

На сегодняшний день можно заметить, что во многих ВУЗах данный предмет преподаётся педагогами не по профилю, а также происходит сокращение учебных часов, перевод данной дисциплины в категорию «второстепенных» и отсутствие современных интерактивных моделей для обучения практическим навыкам. Исходя из этого, устанавливается значимость данного вопроса с це-

лью формирования культуры безопасности во всех сферах жизнедеятельности для современной молодёжи [3].

Целью исследования является определение особенностей преподавания первой помощи в рамках дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» в современных условиях для бакалавров.

Материалы и методы исследования

Для изучения данного вопроса был выполнен анализ теоретической и научно-методологической литературы отечественных и зарубежных авторов. Основой для определения количества учебных и практических занятий явился ФГОС ВО по дисциплине «Безопасность жизнедеятельности». Выявление особенностей преподавания первой помощи проводилось в комплексе с изучением современных интерактивных технологий и моделей для организации практических занятий в ВУЗах.

Результаты и обсуждения

В соответствии с ФГОС ВО дисциплина «Безопасность жизнедеятельности» является базовой программой для

бакалавриата и включена в учебный план кафедры. На изучение данного предмета отводится 72 учебных часа, что соответствует 2-м зачётным единицам [6]. Программа обучения разрабатывается на основе нормативных документов ФГОС ВО, федеральных законов № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» и № 68-ФЗ от 21.12.1994 «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» (статья 19, 20), 1111 РФ № 547 от 04.09.2003 «О подготовке населения в области защиты от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» [7]. Современные условия позволяют вынести теоретические занятия и лекционный материал в форму дистанционного обучения с применением онлайн-платформы, что может вызвать определённые трудности среди обучающихся, поскольку не каждый студент вовремя прослушивает учебный материал или проблемы, связанные с недостатком знаний в выполнении самостоятельных заданий. В связи с этим, появляется необходимость поиска эффективных способов организации образовательного процесса в форме демонстрационных практических занятий, лабораторных работ и разработке учебно-методических пособий для бакалавров [2].

Одним из наиболее эффективных способов преподавания основам первой помощи является практическая работа со студентами на манекенах и тренажёрах. В данном случае широкое распространение в учебной деятельности получил манекен взрослого пострадавшего. Современные модели имеют подвижное соединение головы с туловищем, что позволяет имитировать шейный отдел и обучать студентов правилам транспортной иммобилизации и первой помощи при кровотечениях. Для корректного изучения основ реанимационных мероприятий в структуре манекена содержатся анатомические ориентиры грудной клетки, мечевидного отростка грудной клетки и др. Такая модель обучения является важным звеном в формировании знаний и представлений у студентов о диагностических критериях (измерение пульса, определение состояния зрачков и др.), о правилах выполнения непрямого массажа сердца и технике искусственной вентиляции лёгких [3].

Ещё одним интересным способом выступает методика коллективной работы – «мозговой штурм». Данный метод позволяет стимулировать творческую и учебно-познавательную деятельность студентов, а также сформировать коллективный опыт учащихся, благодаря концентрации на общей проблеме и поиске нужного решения. «Мозговой штурм» активно используется при решении ситуационных задач, при этом студентам можно предложить выполнить следующие задания:

1. «Вы помогли выйти человеку и горящего здания, но он жалуется на тошноту, головную боль и головокружение. Ваши действия?»;
2. «В результате ножевого ранения возникло силь-

ное артериальное кровотечение. Перевязочного материала и инструментов для остановки кровотечения у Вас нет, кроме собственной одежды и брючного ремня. Какова последовательность Ваших действий?»;

3. «Пожилой человек споткнулся и упал на руки, что повлекло возникновение резкой боли в лучезапястном суставе, усиливающаяся при любом движении кисти. Изменилась конфигурация сустава. Окажите первую помощь пострадавшему».

Отработка навыков первой помощи в лабораторных занятиях имеет свои особенности. Так, например, при обучении студентов основам остановки кровотечения и правилам транспортной иммобилизации необходимо иметь бинты, жгуты, косынки, шины и носилки. Для качественного обучения недостаточно теоретических знаний об оказании первой помощи, необходимо повторить ту или иную манипуляцию многократно, что позволит сформировать практические навыки в различных жизненных ситуациях. По статистике, в нашей стране от неоказания первой помощи ежегодно погибает до 200 тысяч человек, что ещё раз подтверждает важность и значимость подготовки студентов в образовательных учреждениях [4].

Обучение бакалавров оказанию первой помощи при таких ситуациях, как клиническая смерть, кровотечения, травмы, отравления химическими веществами и др., должно происходить в соответствии с нормативными документами, которые необходимо изучить обучающимся. Лабораторные и практические занятия должны начинаться с демонстрации преподавателем правил и технике оказания первой помощи, в результате чего они смогут отработать данный навык на тренажёре или манекене. Контроль усвоенных навыков и знаний необходимо проводить в форме тестовых заданий, решении ситуационных задач, а также представлении полученных практических знаний на симуляторе. Данный подход в изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» помогает студентам преодолеть психологическую неуверенность в себе и освоить готовность студентов, при необходимости, оказать первую помощь пострадавшему человеку [6].

Заключение

Таким образом, исходя из всего вышеперечисленного, можно сделать вывод, что сокращение теоретических занятий в современных условиях образовательного процесса требует поиска эффективных методов и способов обучения студентов правилам оказания первой помощи. Результатом эффективного образовательного процесса будет являться готовность студентов оказать необходимую помощь пострадавшему, умение предвидеть опасные ситуации, способность самостоя-

тельно действовать в критических случаях. Современные интерактивные методики преподавания дисциплине «Безопасность жизнедеятельности» позволяют

сформировать практические знания и навыки, что позволит выпустить из ВУЗов компетентных студентов в сфере безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вобликов В.М. Трансформация современных угроз безопасности в содержание обучения безопасности жизнедеятельности в вузе / В.М. Вобликов // Вестник РМАТ. – 2020. - №2. – С. 103-107.
2. Ибрагимова Э.Э. Использование интерактивных методов в процессе подготовки бакалавров профиля «Безопасность жизнедеятельности» / Э.Э. Ибрагимова // Человек - Природа - Общество: теория и практика безопасности жизнедеятельности, экологии и валеологии. - 2020. - Вып. 5 (12). - С. 25-29.
3. Киреев Е.В. Принципы формирования социальной ответственности у студентов юридического ВУЗа в ходе занятий по безопасности жизнедеятельности / Е.В. Киреев // Евразийский союз учёных. – 2020. - №5-8. – С. 15-18.
4. Оскретков В.И., Андреасян А.Р., Балацкий Д.В.: Первая медицинская и доврачебная помощь. Учебное пособие: Издательство: Кнорус. – 2020. – 320 с.
5. Романченко Л.Н. Применение лекции как интерактивного метода обучения теории безопасности жизнедеятельности в современном вузе / Л.Н. Романченко // Тенденции развития науки и образования. – 2022. - №83. – С. 82-88.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования [Электронный ресурс] - Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 27.10.2022).
7. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=292676&fld=134&dst=100343,0&md=0.7454580999064473#07977779352184613> (дата обращения 27.10.2022).

© Карьёнов Сергей Рудольфович (sergei.karjenov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет спорта (РУС ГЦОЛИФК)

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ФИЗИКЕ

METHODOLOGY FOR INTERIM CERTIFICATION OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN PHYSICS

T. Kasatkina
T. Dubovitskaya
E. Tatyana
O. Remizova

Summary: The article describes the principle of creating a fund of evaluation tools based on information technology, taking into account the domestic experience of designing tools for assessing the level of competence.

Keywords: tools bank within education program, discipline competence, differentiated approach, multi-level tasks, student-centered learning.

Касаткина Татьяна Игоревна

к.ф.-м.н., доцент, Воронежский государственный
технический университет
kasatkinatatian@googlemail.com

Дубовицкая Татьяна Викторовна

К.п.н., доцент, Воронежский государственный
технический университет
d.t.v.n.a@mail.ru

Татьянина Елена Павловна

к.ф.-м.н., доцент, Воронежский государственный
технический университет
elena.tatianina@yandex.ru

Ремизова Оксана Ивановна

к.ф.-м.н., доцент, Воронежский государственный
технический университет
oxana.remizova@gmail.com

Аннотация: В статье с учетом отечественного опыта проектирования средств оценки уровня сформированности компетенций описан принцип создания фонда оценочных средств на основе информационных технологий.

Ключевые слова: фонды оценочных средств, компетенции, дифференцированный подход, разноуровневые задания, студентоориентированное обучение.

Широкое развитие информационных технологий предоставляет возможности к внедрению и успешной реализации инновационных стратегий обучения студентов вузов, а также к внедрению и успешной реализации новых процедур и механизмов проверки уровня усвоения полученных знаний, и контроля за качеством образования. Одним из таких механизмов является проведение аттестации студентов в форме тестирования с использованием информационных технологий [1-5]. Так, тестирование, наряду с традиционными формами контроля, позволяет своевременно проводить диагностику уровня знаний, умений и владений материалом среди обучаемых. Тестирование позволяет получить достоверные, объективные и сопоставимые данные о результатах обучения студентов. Использование информационных технологий при проведении тестирования дает возможность дифференцировать и индивидуализировать учебный процесс, сделать его более эффективным.

Тестовая форма проведения итоговой и промежуточной аттестации студентов является удобной и времясберегающей формой контроля. Одним из положительных моментов тестирования является его непредвзятость и объективность, исключая субъективизм преподавателя и зависимость результатов от его личных критериев оценивания. [6] Тестирование, проводимое с

применением информационных технологий, позволяет полностью исключить влияние человеческого фактора на итоги аттестации.

Другим положительным моментом использования тестирования с применением информационных технологий, являются низкие временные затраты, как у учащегося, так и у преподавателя. Также использование информационных технологий при проведении тестирования позволяет сохранять электронные базы с данными о полученных результатах, с целью их последующей обработки и анализа.

Использование информационных технологий при проведении тестирования обучающихся позволяет производить практически мгновенный подсчет результатов и выставление оценки. Благодаря этому возможно принятие неотложных мер по повышению уровня усвоения того или иного материала, а также меры по коррекции изложения нового материала. Такое использование тестовых сценариев при проведении итоговой и промежуточной аттестации студентов для проверки их знаний, навыков и умений по физике удобно, и позволяет провести оценку непредвзято и объективно. Внедрение информационных технологий при проведении тестирования дает возможность практически мгновенного подсчета результатов с выставлением оценки, что спо-

способствует принятию своевременных мер по коррекции и повышению уровня знаний студентов. Но при всех достоинствах, одной из проблем при тестировании является проблема определения соответствия заявленной сложности того или иного теста к его реальной сложности в рамках тематики проверяемого раздела.

Современные информационные технологии предоставляют различные возможности реализации тестовой формы контроля уровня усвоения знаний обучаемых по физике в вузе. В частности, использование информационных технологий позволяет автоматизировать процесс проверки и анализа полученных данных.

Основу фонда оценочных средств (как текущего контроля, так и промежуточного) в нашем вузе при обучении физике составляют разноуровневые задания. В фондах оценочных средств (ФОС) различных вузов существуют разнообразные критерии для оценки сформированности определенного этапа освоения компетенций: от количественных до интуитивно-качественных, таких как полнота ответа [7]. Управляющим звеном подобной работы выступает преподаватель. Преподаватели нашей кафедры сформировали обширный банк заданий для фонда оценочных средств, часть которой является доступной для студентов и может быть использована для самостоятельной подготовки. Вторая часть банка заданий является закрытой и используется для проведения электронного коллоквиума.

При разработке и отборе заданий для открытой и закрытой части ФОС использовались строгие критерии. В него включались:

- ключевые задания по курсу физики, без которых навыки, умения и знания в рамках рабочей программы будут неполными, и необходимые компетенции сформированы не будут;
- задания, которые отображают основные категории дисциплины физика: определения физических величин, основные законы и т.п.
- задания, для выполнения которых не требуется большого количества времени, для сложных математических преобразований, но тем не менее, предполагающие математический аппарат высшей школы (дифференцирование, интегрирование, вычисление матриц и т.п.).

Всего в банке заданий представлено три уровня сложности. Первый уровень сложности задач соответствует узнаванию законов, умению определять их предназначение, применению законов в знакомой учебной ситуации. Вторым уровнем соответствует глубокому пониманию сущности используемых физических законов, в стандартных учебных задачах, адекватному оцениванию значимости данных. Третий уровень определяет умение студента использовать физические законы в новой си-

туации [8]. При таком подходе студенты могут выбирать уровень усвоения материала и продвигаться от своего уровня к более высокому.

Открытая часть банка заданий доступна студентам для самостоятельной подготовки в электронной образовательной среде (ЭИОС) Воронежского государственного технического университета, которая работает на платформе MOODLE. Преподаватели в зависимости от целей, рабочих программ дисциплины физика по конкретным специальностям могут формировать из банка заданий кейсы и предлагать их студентам для формирования необходимых навыков и знаний. Банк заданий благодаря своей обширности позволяет собирать кейсы как узкой направленности (например, графики по кинематике), так и кейсы, которые охватывают весь раздел курса физики целиком. Типы заданий в банке заданий так же представлены и в виде тестов, как открытых, так и закрытых, заданий на соответствие, физических задач. Самостоятельность выполнения кейсов в ЭИОС преподаватель не контролирует, студенты выполняют их в удобное время с любого электронного устройства подключенного к сети «Интернет», такие кейсы выступают в роли «тренажера» при подготовке к электронному коллоквиуму, постепенно продвигаясь от одного уровня сложности заданий к другому.

Преподаватели, который регулярно используют ЭИОС в рамках самостоятельной работы студентов отмечают усиление учебно-познавательной деятельности, студенты активно обсуждают задания, что делает такое обучение «студентоориентированным». Процент приступивших к выполнению таких кейсов достаточно высок: с 2019 по 2021 год такие тренировочные кейсы решает около 90% студентов. (по данным статистики ЭИОС ВГТУ на примере специальности «Промышленное и гражданское строительство»).

Закрытая часть банка заданий ФОС позволяет провести полноценные контрольные мероприятия с использованием персональных компьютеров уже на кафедре физики под контролем преподавателей или учебно-вспомогательного персонала. Такие коллоквиумы позволяют студентам «накапливать» оценки по блокам и по итогам семестра получать суммарную накопительную оценку для зачета или экзамена. Задания электронного коллоквиума представляют собой основные крупные разделы курса физики (рис. 1).

При проведении аттестации студентов в форме электронного коллоквиума по четырехбалльной шкале: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно» по вариантам, состоящим, например, из 12 заданий. В зависимости от количества заданий в блоке коллоквиума студенту предлагается информация о критериях оценки по итогам выполнения (рис. 2). По-



Рис. 1. Разделы электронного коллоквиума по физике в ВГТУ

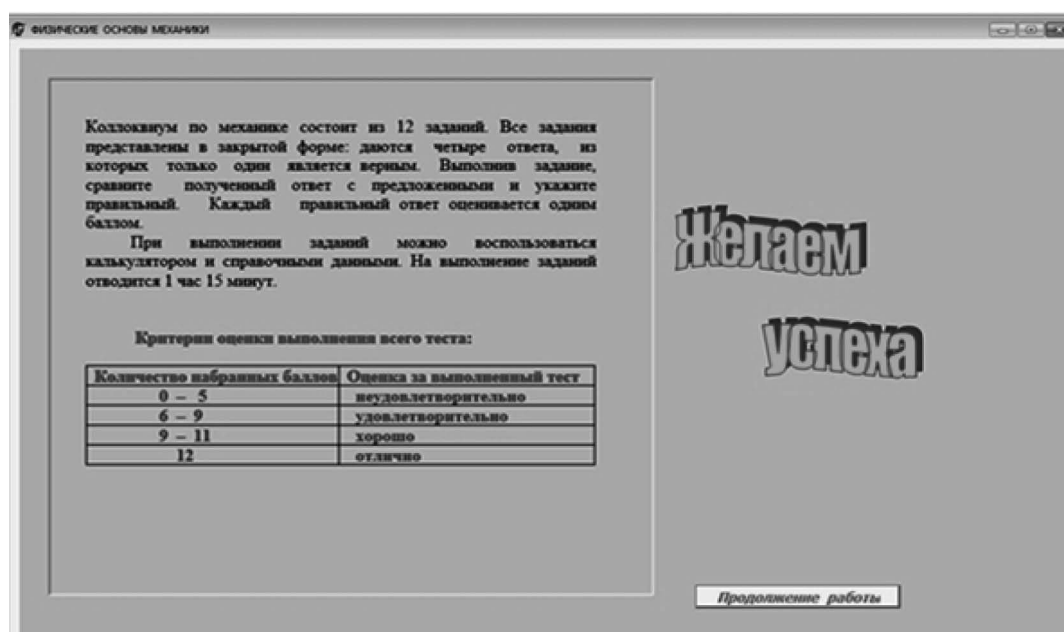


Рис. 2. Критерии оценки электронного коллоквиума по физике

сле предоставления информации об оценке студента система направляет его непосредственно к выполнению заданий (рис. 3).

Блоки тренировочных заданий в электронной образовательной системе вуза и электронный коллоквиум находятся в постоянном развитии и наполнении. Блоки ответов студентов анализируются методическим советом кафедры, особенно тщательно просматриваются задания, для которых процент выполнения критично ниже, чем по остальным заданиям тематического блока. Это позволяет улучшать предлагаемые задания, устранять ошибки и неоднозначности в формулировках теста

и оценивать их сложность, например, с помощью технологии нейронных сетей [6]. Несмотря на то, что часть заданий генерируют случайные числовые значения в условиях из допустимого диапазона данных (задания с подстановочным знаком), существует постоянная необходимость дополнять банк заданий ФОС, чтобы исключить вероятное заучивание и дальнейшую трансляцию конечных формул к заданиям от одних студентов к другим.

В настоящее время ведется работа по внедрению данной системы не только для промежуточного контроля знаний студентов, но и для текущего. Банк заданий ФОС наполняется группами более узких заданий, ко-

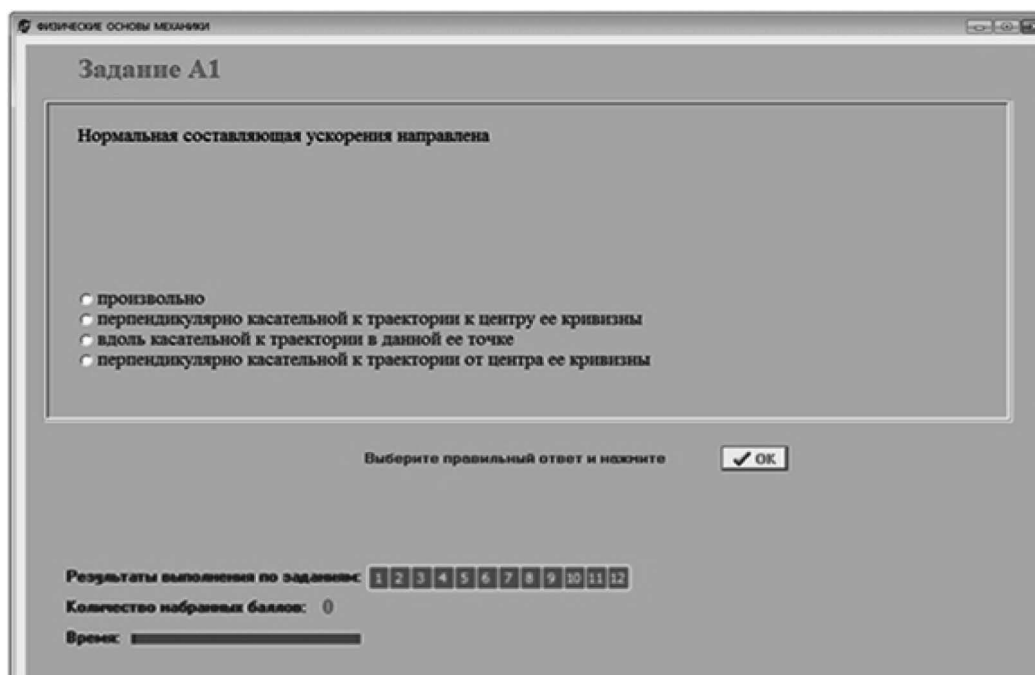


Рис. 3. Пример задания электронного коллоквиума по физике

которые позволяют контролировать только одну тему из раздела курса физики, а иногда и часть темы. Такие мини-блоки являются удобными для проведения отчетных занятий на лабораторных работах по физике. Студенту предлагается выбор: пройти электронное тестирование по вопросам к некоторым конкретным лабораторным работам или беседу с преподавателем.

Как любое электронное тестирование электронный коллоквиум имеет свои достоинства и свои недостатки.

К достоинствам при достаточной валидности задания можно отнести:

1. Независимость и объективность оценки знаний студентов. Со стороны преподавателя устраняется предвзятость, а студент критически оценивает свой уровень знаний, навыков и может проработать проблемные темы к промежуточной аттестации.
2. Компьютерная версия тестирования экономит много времени. Полученные данные автоматически подсчитываются, для дальнейшей интерпретации и принятия решений по итогам результатов выполнения электронного коллоквиума.
3. При хорошо отобранных заданиях с верно оцененной сложностью электронный коллоквиум практически исключает ошибку при выставлении оценки.
4. Для части студентов такой срез знаний является менее стрессовым, так как исключает реакцию преподавателя на правильные или неправильные ответы.
5. Электронный коллоквиум исключает большое количество бумажных бланков ответов, методиче-

ских материалов, бумажных ведомостей результатов тестирования.

Однако такой вид контроля знаний как промежуточного, так и текущего не исключает ряда недостатков. Прежде всего, преподаватели имеют дело только с полученными результатами. Они не видят студента, не общаются с ним, а значит, иногда не могут выяснить его действительный объем знаний. Так что результатам, полученным с помощью электронного коллоквиума, следует доверять с некоторыми оговорками и в некоторых случаях проводить дополнительную беседу с тестируемыми студентами.

В исследовании нами был предложен подход к решению проблемы определения и соответствия заявленной сложности того или иного образовательного кейса к его реальной сложности в рамках тематики проверяемого раздела. Также в исследовании предложен подход на основе информационных технологий для автоматизации процесса контроля уровня знаний, умений и владений обучаемых. Таким образом, широко используя электронную образовательную среду вуза в системе контроля знаний студентов, можно получить разнообразные тестовые кейсы, «собираемые» для разных учебных программ дисциплины физика. Такие кейсы быстро апробируются, результаты тестирования, основанные с использованием информационных технологий валидны. Несомненно, внедрение подобной системы контроля текущей и промежуточной успеваемости студентов позволяет оперативно решать вопросы управления процессом обучения каждого студента и значительно повышает эффективность образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вялкова О.С. Проблемы тестирования студентов технического вуза / О.С. Вялкова, В.Ю. Ельцова, С.Ю. Ситникова // Высшее образование сегодня. – 2016. – №4. С. 30-32.
2. Горвая Т.Ю. Интернет-тестирование как средство формирования профессиональных компетенций студентов вузов / Т.Ю. Горвая // Вестник вятского государственного университета. – 2013. № 2(3). С. 49-51.
3. Бабкин А.А. О применении компьютерных систем тестирования для проверки знаний студентов и курсантов вузов // А.А. Бабкин, О.Б. Голубев, В.А. Тестов // Пенитенциарная наука. – 2018. №. 2 (42) – С. 126-132.
4. Ларина Л.В. Компьютерные системы тестирования знаний студентов на различных этапах оценки успеваемости // Омский научный вестник. – 2013. №. – С. 43-46.
5. Касаткина Т.И. Математическая модель оптимизации образовательного процесса для информационно-управляющей системы / Т.И. Касаткина, Е.В. Болгова, Л.В. Росихина, Р.В. Кузьменко, Е.В. Дмитриев, А.В. Душкин // Промышленные АСУ и контроллеры. – 2019. №5. – С. 33-43.
6. Банку Т.А. Научные изыскания в сфере педагогики и психологии: акмеологический подход к технологиям обучения и креативные педагогические решения / Т.А. Банку, О.В. Бородина, А.С. Васильева, Л.Н. Денисенко и др. – Самара, 2022. – с. 144.
7. Тураева Т.Л. Формирование фонда оценочных средств в условиях дифференцированного подхода к оценке учебных достижений студентов / Т.Л. Тураева, Т.В. Дубовицкая, А.Г. Москаленко, О.С. Хабарова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2019. № 4. С. 76-79.
8. Дубовицкая Т.В. О некоторых подходах к оценке учебных достижений студентов / Т.В. Дубовицкая, Т.Л. Тураева, А.Г. Москаленко, О.С. Хабарова, Е.П. Татьяна // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 10. С. 46-49.

© Касаткина Татьяна Игоревна (kasatkinatania@googlegmail.com), Дубовицкая Татьяна Викторовна (d.t.v.n.a@mail.ru), Татьяна Елена Павловна (elena.tatianina@yandex.ru), Ремизова Оксана Ивановна (oxana.remizova@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Воронежский государственный технический университет

МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АКВАРЕЛЬНОЙ ЖИВОПИСИ В ВУЗАХ ВОСТОКА И ЗАПАДА

Ли Чжэньи

Российский Государственный Педагогический
Университет им. Герцена, Санкт-Петербург
190657138@qq.com

EASTERN AND WESTERN METHODS OF TEACHING STUDENTS WATERCOLOUR PAINTING

Li ZhenYi

Summary: Watercolor painting is considered as a method of teaching students in higher educational institutions in both Eastern and Western countries. In China and Japan, due to the proximity of watercolors to traditional art, the training program for future artists includes a separate direction "Watercolor painting". It is understood in China as a link between Gohua and Western European painting, and in Japan as a link with the ancient art of Sumi-e. In Russia, watercolor painting is considered as the initial stage of the educational process in art universities, allowing students to reveal their creative abilities by creating sketches and sketches. In European institutions of higher art education, there is a tendency to exclude watercolor painting from the circle of compulsory disciplines. It is possible to use it in the education of this region only within the framework of individual modules and creative projects, in which the emphasis is on its applied capabilities.

Keywords: teaching methods, watercolors, dialogue between the West and the East, Japan, China, art education.

Аннотация: Акварельная живопись рассматривается как вид искусства, которое изучается во многих художественных высших учебных заведениях странах Востока и Запада. В Китае и Японии в силу близости акварели к традиционному искусству в программу подготовки будущих художников входит отдельное направление «Акварельная живопись». В Китае искусство акварели понимается как связующее звено между Гохуа и западноевропейской акварельной живописи, а в Японии как связь с древним искусством Суми-э. В России акварельная живопись рассматривается как начальный этап учебного процесса в художественных вузах. В европейских учреждениях высшего художественного образования намечается тенденция к исключению акварельной живописи из перечня обязательных дисциплин. Обращение к ней в европейском образовании становится возможным только в рамках модулей по выбору и/или творческих проектов.

Ключевые слова: методы обучения, акварель, диалог между Западом и Востоком, Япония, Китай, художественное образование.

Акварельная живопись в методике обучения будущих художников занимает важное место, поскольку обладает уникальными художественными особенностями, позволяющими добиться уверенного владения кистью из-за невозможности внести исправления и относительно свободного движения полупрозрачных, перекрывающих друг друга красок. Большие художественно-творческие и технические возможности акварельной живописи высоко ценят и на Западе, и на Востоке. Об этом говорит тот факт, что акварель входит в основной курс художественных вузов как для будущих живописцев, так и графиков, скульпторов, дизайнеров и архитекторов. Вместе с тем, методика работы акварелью различна, так как каждая страна, регион привносят в нее свое видение ее роли в процессе становления художника. Тем самым, сравнение методов и приемов обучения в странах Запада, в частности, в России, и Востока, а именно Китая и Японии, представляется актуальным для развития теории и практики художественно-педагогического образования.

В настоящее время существует целый ряд исследований, которые касаются взаимосвязи художественных школ Востока и Запада, в том числе и в области акваре-

ли. Среди них назовем таких авторов, как Чжан Вэйцзянь, У Ханьпэнь, Ян Фэй, Агуши Суми и т.д. Как правило, эта проблема интересует китайских и японских ученых, так как в наших странах остро стоит проблема поиска национального своеобразия и, в то же время, точек соприкосновения с культурой западного мира. Между тем, достаточно высок уровень внимания со стороны западных коллег к традиционному и современному восточному искусству, которое рассматривается как оригинальное и полное свежих идей явление. Авторы, которые изучают данный вопрос на современном этапе, утверждают, что и китайское, и японское художественное образование обладает своими особыми чертами. Такие мысли можно найти в работах, опубликованных на русском языке, авторства Лян Бина, Фугуй Ли, Се Юеюе и других.

При этом недостаточно полно освещаются вопросы, посвященные сравнительному анализу методик преподавания акварельной живописи в вузах Востока, то есть Китая и Японии, а также Запада. Под последним в данной статье понимаются страны Европы и Россия. Подобное положение дел актуализирует проведение исследования на соответствующую тему и дает основание в качестве его предмета рассматривать систему подготовки

художников-акварелистов в указанных регионах. Объектом же становится определение сходства и различия в процессе преподавания искусства акварели, которые существуют между Востоком и Западом.

Западноевропейской акварельной живописью и ее сравнением с китайской традиционной живописью занимаются такие исследователи, как Хэ Юнлинь, У Юхуа, Чжан Синь, Ди Юбан, Цао Цинюнь и другие. Они находят сходство между техническими приемами и материалами, но подчеркивают разницу в эстетико-философских позициях двух искусств. Подобные вопросы хорошо просматриваются также в выставочных проектах, которые устраиваются восточной школой акварели. Крупнейшим событием в этой области стало проведение Китайской международной биеннале акварельной живописи в Циндао и сопровождающей ее международной выставки «Полихромная трансценденция» в 2014 году [10]. Это повлекло за собой целую волну публикаций, посвященных китайскому акварельному искусству и определению его места в мировом художественном процессе.

Искусство акварели, зародившись в Западной Европе, на рубеже XIX и XX столетий проникло в Китай. Ее художественные качества, применение бумаги и некоторое сходство с приемами китайской живописи заинтересовали местных художников, что привело к появлению плеяды замечательных местных акварелистов в дальнейшем. Среди них можно назвать пионера акварельной живописи в нашей стране Цзун Цисяня, а также акварелистов XX века Ван Шуанчэна, Ван Чжаомина, Цзинь Лидэ, Цзэн Мина и некоторых других. Примерно теми же путями посредством знакомства с творчеством приезжих европейских мастеров и привезенных в страну произведений, а также поездок художников в Европу и США шло распространение акварели как новой техники и материала изобразительного искусства и среди японских мастеров. Особо хотелось бы отметить Хисиду Сюнсо, Окада Кэндзо, Сато, Масаясу Мисаки, Юко Нагаяма и некоторых других акварелистов этой страны.

«В творчестве китайских и японских авторов происходит и реализуется по сей день сложный процесс интеграции европейских традиций акварельного искусства, которые переплетаются с мировоззрением Востока. Это влияние сказывается до сих пор, делая работы художников Китая и Японии узнаваемыми. Изначально акварель использовалась для создания миниатюр с изображением цветов и различных растений. В китайском Гуанчжоу помимо этого в конце XIX века акварелью на бумаге начали писать сценки из жизни чиновников династии Цин, солдат, жонглеров, работу ткачей или музыкантов в момент исполнения произведений» [7, с. 62]. Акварельная живопись со временем стала гораздо более живой и динамичной в сравнении с традиционной живописью и более насыщенными, яркими по цвету. После создания

Китайской народной республики жанры и техники акварели стали расширяться и усложняться. Так, в качестве лозунга новой политики в области художественного образования зазвучала фраза «Пусть расцветают сто цветов, пусть соперничают сто школ» [12, с. 102]. Акварель в новых условиях активно применялась для создания эскизов, как «топографическая живопись», а также для написания станковых работ.

С одной стороны, существует некие общие технические моменты для восточной и западной акварельной школы. А с другой стороны техника акварели подразумевает смелые эксперименты в колористических и композиционных аспектах. В Европе, России акварель отличается яркостью и выразительностью формы, а китайские и японские авторы предпочитают сохранять исторически сложившуюся тягу к сложным метафорическим, более монохромным образам. Как писал китайский пейзажист Го Си, «живопись — это форма поэзия» [1, с. 8]. Разумеется, подобное отношение влияет не только на то, как развивается, но и на то, как используется искусство акварели для подготовки будущих художников в вузах.

В начале XXI века художественное образование многих стран испытывает на себя процесс модернизации и реформирования. Это касается и Востока, и Запада. Своеобразное «перерождение» акварели в самостоятельный вид искусства, а также богатые выразительные особенности делают произведения акварелистов востребованными. При этом близость восточного искусства и западноевропейской акварели по целому ряду позиций представляют ее плодотворным и творческим пространством для выстраивания диалога между Востоком и Западом и одновременно подчеркивания уникальности их путей [4, с. 212]. Естественно, что подобное невозможно без детального анализа существующих методических систем. В предлагаемой статье в качестве примеров предлагается рассмотреть методику преподавания акварельной живописи в России и отдельных европейских государствах, а также Китае и Японии.

В учебных заведениях Великобритании, например, в рамках программы «Изобразительное искусство» студенты получают весь спектр материалов и технологий, используемых художниками сегодня в своих творческих проектах [6]. Однако акварель, которая традиционно входит в модуль «Живопись» выбирают, только исходя из личных потребностей при выполнении проекта. Она является не обязательной дисциплиной. Аналогичная ситуация наблюдается в немецких, итальянских и французских университетах и академиях. В них первые три года претенденты на степень бакалавра искусств изучают изобразительную грамотность, выбирая модули, связанные с разными техниками и материалами живописи и графики. Занятия студентами акварельным искусством рассматриваются как способ выражения эмоций и твор-

ческого порыва. Однако овладения навыками исполнения подобных работ в данном направлении не отличается последовательностью и систематичностью.

Возможно, подобная позиция акварельной живописи в пространстве высшего художественного образования влечет за собой то, что акварелисты образуют союзы и ассоциации, которые в качестве главной цели ставят популяризацию такого искусства. Так, известны Международный альянс мастеров акварели (International Masters of Watercolour Alliance), Бельгийский институт акварели (Belgian Watercolor Institute) и другие объединения. Нехватка теории и практики в области акварели порождает большое количество курсов и студий, которые знакомят и уже состоявшихся художников, и студентов, а также просто интересующихся акварелью людей искусству обращения с ней, но на уровне платной дополнительной образовательной услуги. В настоящее время актуально воспроизведение средствами компьютерной графики эффектов акварели, поэтому знакомство с ней происходит и в среде будущих графических дизайнеров, но так же как дополнение к базовому курсу дисциплин.

Западный подход к обучению акварели отличает особое отношение к объекту рисования. Преподаватели требуют от студентов не легкомысленно относиться к легкости и скорости нанесения акварели, а, наоборот, внимательно изучать на месте то, что они собираются изобразить. Более того, им следует искать еще и образцы из истории искусства, а также творчества современных авторов. Иногда в качестве основы разрешается использовать фотографии. Главное — уловить тонкости и особенности в перспективе, освещении, цвете, формах, которые затем соответствующим образом отразить на бумаге. Как и любое другое занятие, рисование акварелью требует постоянной практики, чтобы достичь мастерства. Будущие художники и в Европе, и в США постоянно тренируют свои навыки, особенно вне стен мастерских, на пленэре. Предпочтение отдается классическим техникам работы с водными красками, например, мокрой кистью по сухому, мокрым по мокрому или различным способам смывки. Однако западные художники и художники-педагоги в гораздо меньшей степени, чем на Востоке, увлекаются изысканными наложениями слоев краски, предпочитая, подобно немцу Хайнцу-Петеру Колерсу, эксперименты с цветом и формой.

В российских художественных вузах изучение акварели и обучение ее приемам традиционно является начальным этапом в программе «Живопись». Студенты изучают теорию и историю этого искусства, ее выразительные особенности и приемы исполнения. Быстрота высыхания и выразительная оригинальность этого материала позволяют использовать ее в рамках аудиторных занятий, на пленэрной практике, в самостоятельной работе. Предполагается, что при создании акварельных

этюдов с изображением предметных и пейзажных композиций, а также портретов созревают замыслы для создания живописных произведений.

Существует также определенная сложность в том, что акварельная работа не может быть исправлена. При написании в технике «*a la prima*» студенты нередко допускают ошибки, что требует иногда «частичных смываний» или дополнительной работы «лиссировками». Это долгая и кропотливая работа, но интересная. Те студенты, которые осваивают технику акварели и готовы экспериментировать, находя новые формы выразительности акварельной живописи, способен в будущем реализовать себя как мастер-акварелист или же живописец, быстро схватывающий образы для картин акварелью в эскизах и этюдах.

Педагог и художник М.А. Семенова, характеризуя особенности преподавания акварельной живописи в российской высшей школе, отмечает, что «всестороннее обучение акварельной живописи является важным фактором в формировании художественных, творческих, мыслительных способностей будущих специалистов, педагогов изобразительного искусства» [3, с. 3]. Постигание этого искусства воспринимается как процесс созидания и восприятия отраженного. Это определяет несомненную близость российской методики к рациональной западноевропейской школе. Важными моментами в обучении являются умение воспринимать цвета, с помощью акварели изучается форма и пространство мира. Поэтому на данный момент акварель занимает прочные позиции в пространстве высшего художественного образования России.

В Китае четко разделяется традиционная и западноевропейская живопись, хотя в последние десятилетия особое звучание приобретает компромиссное направление под названием «Се И». В его рамках идейная составляющая китайского искусства соединяется с техниками и материалами западноевропейской живописи. Именно этой «золотой середины» стараются придерживаться китайские педагоги-художники. «Пробы пера» в области живописи для студентов начинаются со знакомства с национальными традициями, а занятия акварелью позволяют совершить мягкий переход к масляной живописи. Так, черная тушь, создающая иллюзию объема, постепенно заменяется на акварель, основной язык которой — светотень. Последняя формируется за счет многослойного наложения прозрачных красочных слоев, провоцируя студентов вдумчиво изучать натуру, подобно европейским мастерам.

Акварель является базовым курсом в преподавании творческих специальностей. В Китае на рубеже XX–XXI веков наблюдается интерес к этой технике. Акварель особенно распространена среди художников в про-

винции Гуандун, Цзянсу и Чжэцзян. Разумеется, что подобное положение дел ведет к тому, что большая часть вузов стали активно развивать методику обучения с использованием возможностей акварели, что особенно актуализировалось в связи с реформой высшего образования. Акварель дает возможность учащимся научиться пользоваться необходимыми инструментами, материалами и приемами. Она позволяет изучать особенности работы с цветом, развивать навыки наблюдения, понимания, анализа и исследования формы объектов и других характеристик. На взгляд китайских художников-педагогов эти краски и приемы работы с ними как нельзя лучше соответствуют опозитизированному восприятию мира, характерному для культуры Поднебесной.

Учебный курс по «Акварельной живописи» на 1 год длится примерно от 180 часов в рамках направления «Дизайн» и до 460 часов по направлению «Живопись акварелью». Во всех случаях обучение начинается с натюрморта, а затем следует работа с портретом, бюст, фигура человека и пейзаж (не менее 3-х), а далее в качестве завершения создание самостоятельного произведения в реалистическом ключе. В отличие от других направлений подготовки художников акварель менее всего подверглась влиянию тенденций современного искусства с его плюрализмом подходов, стилей и течений. Упор делается на практику и самостоятельную работу студентов. От советского опыта, который был в свое время заимствован Китаем, осталась, прежде всего, методика обучения передачи цвета через наблюдение за объектом, что развивает в студентах способность мыслить, создавать и практиковать, и, наконец, достичь воплощения замысла. Образовательный идеал направлен на развитие умения учащихся творчески мыслить и работать над совершенствованием своей идеи. Так, в китайских вузах студенты учатся применять язык цвета, экспериментируя с акварельными красками, их смешением, взаимодействием с различной бумагой. Они учатся приемам формирования и имитации объектов, постепенно достигая рационального применения цвета.

В последние десятилетия в сфере высшего художественного образования наметились изменения в подходе к преподаванию акварели. Если раньше с помощью нее создавались эскизы и небольшие по формату работы, носящие этюдный характер, то теперь все чаще обращаются к достаточно крупным произведениям, обладающим самостоятельной эстетической ценностью. Но обучение акварели, в основном, остается на уровне чистой технологии, но далеко не на уровне искусства. Акварель должна не закрепощать студентов, а, наоборот, освобождать от ограничений, расширять свои идеи, расширять тему, поощрять студентов к изменениям и инновациям в технике, средствах, инструментах и материалах. В 2008–2009 годах в центральной академии изящных искусств в Гуанчжоу было исследовано базовое

преподавание акварели и выработан новый подход, суть которого заключается в следующем:

1. Акварель рассматривается как самостоятельный вид живописи и способ выражения, которое позволяет писать не только в духе реализма, но и, к примеру, абстракции и в рамках других течений и стилей.
2. Преподавание акварели должно строиться не только для создания быстрых зарисовок, но и полноценных длительных произведений.
3. Обучение акварели включает использование современных новых материалов, освоение новых техник и приемов.

Во время практических занятий подчеркивается роль акварельных работ как самостоятельных произведений, а не «черновых рисунков» - эскизов для будущих картин. Помогает добиться этого установка на достижение таких понятий, как «удивительное» (Ци) и «искусное» (Цяо) [1, с. 8]. Преподаватели не ограничивают учащихся в выборе средств воплощения достаточно сложных в идейном плане учебных работ. Если студенты работают с акварелью, то, исходя из собственного замысла, студенты самостоятельно выбирают материалы и инструменты, а также техники исполнения. Причем они могут быть, как типичными для западного искусства, так и свойственными только национальному творчеству, а могут синтезировать оба направления. Например, студентам позволено применять, как «обратную», так и прямую перспективу, обращаться к идеализации или реализму, фокусировать внимание на деталях или «заливать» колером всю поверхность листа.

В Художественном институте Университета в Циндао, который называют «центром северной акварели» Китая, уже не одно десятилетие преподается полноценный курс акварельной живописи, целью которого является подготовка специалиста в области акварельного искусства. Примечательно, что дисциплины этого курса являются базовыми и для тех, кто обучается по направлению западноевропейской и традиционной китайской живописи [2, с. 276]. Его содержание определяет лично каждый из педагогов-акварелистов, обучая учеников собственному видению и манере. Научно-методически эту систему поддерживает Исследовательский центр китайской акварельной живописи, созданный в том же городе. По сути, образовательная программа «Акварельная живопись» рассматривается как методологическое ядро для реализации подобных курсов во всех художественных и педагогических вузах Китая. Одной из ведущих установок в Циндао является освоение знаний и навыков в области применения материалов, техник и приемов акварельной живописи. Она реализуется за счет обучения студентов созданию различных этюдов в технике акварели, станковых произведений и копирования работ западноевропейских акварелистов [9, с. 27].

В Японии искусство акварели представлено обширной группой акварелистов от Абе Тошиюки до Юко Нагаямы. В их творчестве отражаются разные тенденции от реализма с предельной детализацией до свободного импрессионизма. Растекание краски, набрызги, различные акварельные эффекты играют в них очень важную роль. Общим для японских мастеров является склонность к большим форматам и как бы додумыванию образа. Тем самым, они словно продолжают принципы древней техники рисования тушью Суми-э. В акварельных работах японцы, отражая природные формы или индустриальные объекты, склонны насыщать их сложными по смыслу метафорами. Например, Юко Нагаяма, изображая цветочный натюрморт, спокойно может связать его с образом человека, душой или историей о нем. Эта черта сближает японскую акварель с китайской, что определяется известным сходством Суми-э с Гоуа.

В системе высшего художественного образования Японии акварель преподается отдельным курсом в магистратуре, а также как обязательный элемент «основного» образования в бакалавриате. Там она представлена как дополнительный модуль или блок, связанный с академической живописью, который «запускается» на втором курсе после изучения академического рисунка. Все студенты вне зависимости от профиля подготовки обязательно выполняют в этой технике натюрморт и пейзаж. Акварель присутствует в качестве дополнительного модуля на втором курсе. Более того, в силу близости приемов акварели и традиционной японской живописи первая используется для преподавания второй. Помимо этого, крупные вузы предлагают учащимся еще и возможность в пространстве лаборатории изготавливать собственные краски, используя натуральные пигменты, создавать бумагу, чтобы потом применять эти художественные материалы в своем творчестве. Например, такой лабораторией обладает университет искусства и дизайна Джошиби или факультет искусства и дизайна университета Токоха. Понимать характер материалов для рисования и соответствующим образом их выражать — важнейшая задача обучения искусству акварели в японских вузах [11, с. 98].

При рисовании акварелью в японских вузах сначала делается линейный рисунок, который затем дополняется полупрозрачной акварелью. Разумеется, что в таких условиях трудно родиться пониманию того, как на такой основе создать картину, и также непросто достичь уникального выражения идеи и образа. Поэтому японские преподаватели настаивают на том, чтобы студенты создавали эскиз с незаконченным контуром, напоминающим прерывистый человеческий почерк. Студентам предлагается метод обучения акварельной живописи, в котором функционально используется рисунок прерывистых линий [8].

Студенты в Высшей школе искусств Токийского Политехнического университета в начале второго курса получают задание сделать рисунок города с помощью акварели в рамках тема «Познакомимся с городом». Он отражает, с точки зрения преподавателей, субъективное восприятие учеником конкретного вида, фиксирует впечатление, а порой и воспоминание о каком-то моменте своего пребывания в городской среде. После этого работа может обрабатываться в графическом редакторе, прогоняться через фильтры так, чтобы в итоге остались одни контуры. В таком виде фотоэскиз распечатывается. Его линии служат базой для будущего рисунка. Преподаватели просят, чтобы фотографии были с разным расстоянием до построек, различным ракурсом, световоздушной средой, освещением и фокусом. В итоге отбирается тот, который лучшим образом передает художественную выразительность и замысел. При работе цветом рекомендуется добавить линии и цветовую гамму от себя (не обязательно брать цвета из натурального пейзажа) и завершить учебно-творческую работу оригинально, не похоже на то, что было изначально в эскизе или этюде. Тем самым, согласно описанному методу обучения акварели, студенты должны, в идеале, научиться выходить за рамки того, что они видят, избавиться от визуальных клише. Значение имеет также умение студентов не только рисовать, но и работать с колоритом, светлыми и темными оттенками, теплохолодностью и т.д., которые в значительной степени влияют на замысел работы.

Преподаватель университета искусств Тама Сигео Номура считает, что на начальном этапе обучения студентов любого профиля основам изобразительной грамоты предпочтительно использовать именно акварель из-за ее удобства в сравнении с другими красками. Особо мастер рекомендует своим ученикам 12-цветный набор из небольших тюбиков. Номура подчеркивает, что акварель в обучении — это не живопись, а метод, который предполагает использование цветной краски, растворенной в воде, с целью посмотреть, как она будет впитываться в бумагу. Подобно другим преподавателям, художник учит тому, что один цвет может перекрывать другой, поэтому следует идти от светлого к темному. Он показывает, как рождаются новые цветовые сочетания и цвета, когда краски соединяются. Это важная часть методики. Сюда же входит особое обращение с бумагой, цвет и фактуру которой используют, как выразительное средство. Особенно японцы любят белую бумагу, которая помогает передавать их излюбленные мотивы в акварели, а именно белизну гор, облаков, морской пены.

Номура использует в качестве начального этапа овладения искусством акварели копирование любимых работ признанных мастеров. Он полагает, что это несколько не умаляет проявление индивидуальной манеры и видения, так как позволяет раскрыть сокровища техники талантливых художников, а через них и

творческую индивидуальность самих студентов. Поэтому очень важно, чтобы ученики медленно, без спешки делали копии, внимательно всматривались в движения кисти, характер нанесения мазков, пересечения краски. Это похоже на то, что происходит при рисовании тушью. Мастер предостерегает от излишней поспешности, заставляет своих подопечных отдыхать, делать перерывы, но так, чтобы потом возобновить работу той же рукой, с тем же ритмом. Для обучения этому навыку преподаватель предлагает студентам изображать большой массив листьев на деревьях, но так, чтобы листья сами по себе были заметны, обладали своеобразным движением, направленностью, цветом, но при этом представляли собой единую массу.

Акварель как метод обучения реализуется через постоянные упражнения и наблюдения. Японские художники-педагоги через него учат студентов тому, что главная задача художника не точно передать объект, а изобразить, выразить то ощущение, которое возникает при взаимодействии с мотивом, на который они смотрят. Например, при изображении яблока важно не только передать их форму, цвет, фактуру поверхности, рефлексы, но и то чувство, которое возникает при его рассмотрении.

Резюмируя, отметим, что методика обучения художников акварелистов на Западе и Востоке отличается. Это связано с тем, как относятся к искусству акварели в разных странах. Если акварель как разновидность изобразительного искусства сформировалась в Европе и, прежде всего, Великобритании, то бурное развитие в настоящее время она переживает на Востоке. Увлеченность китайских и японских авторов этим материалом связана с национальными традициями в области художественного творчества и близостью акварели восточному менталитету. Отсюда и внимательное отношение к акварельной живописи в системе высшего художественного образования, где она преподается как отдельная дисциплина, а в Китае даже как отдельное направление подготовки будущих специалистов в данной области. В России преобладает ближе западный подход к этому искусству, акварель преподается как начальный этап знакомства с живописными техниками. За исключением является отделение Графики и Архитектуры Санкт-Петербургского института живописи, графики и скульптуры имени И.Е.Репина, где до сих пор серьезно изучается акварельная живопись на всем протяжении обучения. Акварель с ее созерцательностью и поэтичностью заняла прочные позиции в Китае и Японии как важный этап становления художника-профессионала.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ли Дуншен, Мартынова Н.В. Исследования в области системы обучения студентов традиционной китайской живописи в вузах Китая // Конференция АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. Учредители: Академия социального управления (Москва), 2020. № 3. — С. 8.
2. Лян Б. Образовательная программа по специальности «Акварельная живопись» в университете Циндао (КНР) // Искусство и диалог культур: сборник научных трудов, 2019. — С. 275–284.
3. Семенова М.А. Эстетика акварельной живописи в подготовке будущих художников: автореферат диссертации на соискание степени доктора педагогических наук (Специальность ВАК РФ 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)). — М., 2015. — 42 с.
4. Фугуй Ли., Зубрилин К.М. Сходства и различия методики обучения традиционным китайской и акварельной живописи // Ученые записки Орловского государственного университета, 2020. № 1 (86). — С. 211–215.
5. Sursock A. Learning and Teaching in European Universities. Brussels. In.: The European University Association, 2015. — 130 p.
6. University of the Arts London. — URL: <https://www.arts.ac.uk/subjects/fine-art/undergraduate/ba-hons-fine-art-csm/course-overview> (Дата обращения: 02.06.2021).
7. Yifeng Qu. Interpretations of Rice Paper Watercolor Painting in Art. In.: Teaching. Review. March 2020. Vol. 3. Pp. 62–66.
8. Касао Ацуши. Акварель в пустыне как метод обучения, который заставит вас захотеть рисовать акварелью // 65-я весенняя встреча Японского общества дизайна, 2018. № 21. — С. 1–38 (笠尾 敦司. 水彩画を描きたくさせる指導法としてのデザートファースト水彩. 2018 vol.21, pp.1–38)
9. Ли Цзяньпин. Теоретические основы педагогики высшей школы. — Цзинань: Издательство Шаньдунского ун-та, 2008. — 335 с. (李剑萍 《大学教学论》 山东大学出版社 济南 2008年).
10. Полихромная трансценденция — коллекция произведений китайской международной биеннале акварельной живописи 2014 года // Оргкомитет Китайской международной биеннале акварельной живописи в Циндао. — Циндао: Изд-во Циндао, 2015. — 387 с. (中国青岛国际水彩画双年展组委会 《多彩的跨越 — 2014 中国青岛国际水彩画双年展作品集》 青岛出版社 青岛 2015年).
11. Тамия Вако. Рассмотрение методики урока для начинающих в области японской живописи // Вестник факультета искусства и дизайна Университета Токоха, 2017. — С. 97–102 (田宮 話子. [論文]日本画初心者のために 行う授業方法についての考察. 常葉大学造形学部紀要. 2017: 97–102)
12. Юань Чжэньцао. История китайской акварельной живописи. — Шанхай: Издательство Шанхайского иллюстрированного журнала, 2000. — 334 с. (袁振藻, 中国水彩画史 [M]. 上海: 上海画报出版社, 2000).

© Ли Чжэньи (190657138@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ И ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ: ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕГРАЦИИ

SYNERGETIC AND DIALECTICAL APPROACHES TO TRAINING: INTEGRATION POSSIBILITIES

*T. Luneva
V. Lunev
A. Mikhailichenko
D. Rakhinsky*

Summary: The article attempts to substantiate the integration of synergetic and dialectical approaches to learning. The proposed model makes it possible to overcome the limitations of each of them and is based on the principles of complementarity. The new model is based on two main conditions: the use of dialectical logic, both at the level of the content of training and at the level of the study group and based on the principles of synergetics, a collective form of organization of a group of students, their use of collective experience. An attempt to combine these concepts in pedagogical theory and practice has not yet been made, so this model is proposed as a discourse.

Keywords: synergetic approach, dialectical way of teaching, dialectics, learning technologies, collective learning, pedagogical conditions, educational process, information society.

Лунева Татьяна Анатольевна

кандидат технических наук, доцент
Сибирский государственный университет науки
и технологий имени академика М.Ф. Решетнева
(Красноярск)
luneva@sibsau.ru

Лунев Владимир Викторович

кандидат социологических наук, доцент
Сибирский федеральный университет (Красноярск)
vladimirL1@yandex.ru

Михайличенко Александр Геннадьевич

Красноярский краевой центр медицинского образования
(Красноярск)
alexm3000@mail.ru

Рахинский Дмитрий Владимирович

доктор философских наук, доцент
Красноярский государственный медицинский
университет имени профессора В.Ф. Войно-Ясенецкого
(Красноярск);
Красноярский государственный аграрный университет
(Красноярск)
siridar@mail.ru

Аннотация: В статье предпринята попытка обосновать интеграцию синергетического и диалектического подходов к обучению. Предложенная модель позволяет преодолеть ограниченность каждого из них и строится на принципах взаимодополнения. В основе новой модели предложены два основных условия: применение диалектической логики, как на уровне содержания обучения, так и на уровне учебной группы и основанная на принципах синергетики, коллективная форма организации группы обучающихся, использование ими коллективного опыта. Попытка совмещения этих концепций в педагогической теории и практике еще не предпринималась, поэтому данная модель предлагается в качестве дискурса.

Ключевые слова: синергетический подход, диалектический способ обучения, диалектика, технологии обучения, коллективное обучение, педагогические условия, учебный процесс, информационное общество.

Находясь на постклассическом этапе своего развития, педагогическая наука характеризуется двумя тенденциями: появлением новых экспериментальных теорий и интеграцией накопленного научного опыта. Из большого количества новых теорий и концепций интерес представляют педагогическая синергетика и теория диалектического обучения. Оба этих направления появились сравнительно недавно и претендуют на право обобщающей системной педагогической метатеории [1; 2].

Педагогическая синергетика начинает развиваться в конце XX века, формирование этой концепции продолжается в настоящее время.

В.Г. Буданов, Е.Н. Князева и С.П. Курдюмов связывали с этим направлением большие надежды, утверждая, что именно синергетика способна быть интегративной концепцией, которая в состоянии объединить разрозненные педагогические теории и методы и стать основой для современной постклассической педагогики [1; 5]. Однако прошло уже почти тридцать лет, а развитие этого направления остается пока на уровне педагогической теории, имеющей слабое практическое применение. В качестве примера можно привести концепцию педагогической синергетики Н.М. Таланчука, в которой хорошо сформулированы закономерности и принципы, но фактически не раскрываются технологии обучения [6].

Возникает вопрос, почему представители синергетического направления так и не смогли предложить педагогических технологий и методических разработок, обеспечивающих применение синергетической теории на практике? Но нам кажется, что проблема находится гораздо глубже и связана она с самой природой синергетики, предполагающей случайные эффекты самоорганизации. Любые попытки управлять синергетической системой могут нарушить ее способность к творческому развитию. Однако совсем без управления синергетическая система может самоорганизовываться в сторону деградации [14]. Поэтому формализовать учебный процесс, не нарушая главный принцип синергетики – степень свободного взаимодействия элементов системы, достаточно сложно. Это хорошо показывают эксперименты с «чистой синергетикой», которые проводил в обучении Дэвид Кормье. Так, учебная группа и учебный процесс, организованные на синергетических принципах, представляли собой достаточно хаотичное образование – они не имели четкой структуры, содержания обучения и плана освоения дисциплины. Студенты, взаимодействуя между собой, самостоятельно выбирали учебный материал, темп обучения и способы оценки результатов [9]. Дэвид Кормье воспроизвел в учебном процессе среду, в которой стали возможны синергетические эффекты творческой самоорганизации. Но если попробовать применить данную модель к учебному процессу, например, в вузе или средней школе, то очевидно, что сделать это будет сложно – хаотичное обучение только случайно может сформировать необходимые компетенции. Таким образом, педагогической синергетике не хватает идей, как формализовать процесс обучения без ущерба для творческого развития системы.

Диалектический подход к обучению опирается на диалектическую философскую традицию. Появился он сравнительно недавно и продолжает развиваться в настоящее время [4]. Упор в нем делается на развитие самостоятельного мышления учащихся. В качестве центральных категорий этого подхода выступают понятия диалектики, особенное внимание уделяется понятию «противоречия». Учебный процесс, построенный на основе диалектического способа обучения, предполагает декомпозицию учебного материала на основе диалектической логики, работу с понятиями, умение выявлять и формулировать противоречия, находить творческое решение проблемных ситуаций [8]. Несмотря на то, что в основе метода заявлены «демократическая» форма обучения и совместное творчество учащихся, до настоящего времени не предложены практические рекомендации применения этой идеи на практике. Публикации педагогов, применяющих диалектический подход в обучении, показывают, что учебный процесс строится традиционным образом и предполагает взаимодействие по типу: преподаватель – группа обучающихся в целом. Закон единства и борьбы противоположностей применя-

ется на уровне понятий, а не на уровне группы или личности обучающихся. Соответственно, диалектическое обучение испытывает потребность в совершенствовании форм взаимодействия учащихся и демократизации учебного процесса.

С нашей точки зрения, педагогическая синергетика и диалектический подход к обучению могут выступать как взаимодополняющие теории, интегрируя теоретические наработки и опыт друг друга. Синергетика показывает, что необходимым условием развития системы является активное свободное взаимодействие элементов системы и коллективное творчество [14]. Этими элементами в учебном процессе могут быть только обучающиеся, обеспеченные постоянной (в режиме онлайн) обратной связью друг с другом и преподавателем. С другой стороны, диалектика утверждает, что одним из основных способов развития системы является выявление и разрешение ее ключевого противоречия [3]. Попытка совмещения этих концепций в педагогической теории и практике еще не предпринималась, но некоторые авторы предлагают решения, которые могут служить базой для такой интеграции. Так, например, А.П. Лазуткин предлагает применить диалектическую логику не только к содержанию учебных дисциплин и учебным материалам, но и к форме обучения и организации самой группы обучающихся [7]. Развивая эту идею, в качестве дискурса предлагаем для обсуждения один из вариантов интеграции синергетики и диалектики. Представленная модель будет учитывать как синергетические, так и диалектические закономерности развития, и позволит, с одной стороны, формализовать учебный процесс, что сложно сделать при «чистой синергетике», с другой стороны – использовать потенциал коллективного творчества, чего не хватает диалектическому способу обучения. В основе модели два основных условия:

- двойное применение диалектической логики – на уровне содержания обучения и учебного материала и на уровне учебной группы;
- коллективное взаимодействие группы, совместное творческое решение учебных задач.

Разделение учебного материала по принципу диалектики предполагает выявление в системе знаний ключевых противоречий и строится по принципу: тезис – антитезис. Это может быть противоречие между разными целями, принципами, методами достижения цели, или просто противоречие между изученным и не изученным материалом. Хорошим примером формулировки таких противоречий служат работы по теории ограничений системы [15].

Разделение группы по диалектическому принципу – достаточно новое для педагогики явление. В приведенной выше работе А.П. Лазуткина предлагается поделить группу на три подгруппы – одна готовит аргументы для

тезиса, вторая – для антитезиса, третья – выступает в роли экспертов для возможного синтеза или оценки решения в целом [7]. Такое деление представляется нам вполне целесообразным. Оно должно осуществляться на добровольных началах. Возможен следующий алгоритм работы: первая и вторая подгруппы обмениваются логическими аргументами в защиту своего варианта решения, а затем совместно с третьей подгруппой (экспертной) происходит итоговая оценка решения или попытки синтеза и поиск компромиссного решения. Общая логика учебного процесса может быть вполне формализована и соответствовать этапам формирования компетенций: целевой компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент, рефлексивный компонент [10]. На целевом этапе идет обсуждение целей и формулировка проблем и противоречий, на когнитивном этапе – дается ориентировочная основа действий, объясняются принципы диалектической логики и синергетики, на деятельностном этапе начинается работа команд над разрешением противоречия, на рефлексивном этапе – обсуждение результатов на уровне группы и каждого обучающегося.

Синергетические аспекты в этой модели представлены особым способом организации командной работы в группе. Основа педагогической синергетики – это сотрудничество обучающихся, их совместное творчество. Условиями такого взаимодействия являются обмен информацией между обучающимися в онлайн-режиме и накопление системой коллективного опыта [11; 12; 13]. Это позволяет обучающимся в любое время обращаться к опыту группы и интегрировать в группу личный опыт. Средствами обучения в данном случае могут выступать документы с функцией коллективного доступа, например, Google Документы, Яндекс Документы, интерактивные доски и др.

Таким образом, интеграция синергетического и диалектического подходов к обучению позволяет преодолеть ограниченность каждого из них в отдельности. Они могут выступать как взаимодополняющие теории, обогащая педагогическую науку и практику, и позволяя спроектировать модели обучения, соответствующие требованиям современного информационного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Буданов, В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании / В.Г. Буданов; изд. 3-е дополн. // Москва: Издательство ЛКИ, 2009. – 240 с.
2. Зорина, В.Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения / В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев: монография. – 3-е изд., испр. и доп. // Красноярск: СибГТУ, 2005 – 168 с.
3. Ильенков, Э.В. Диалектика и диалектика / Э.В. Ильенков // Вопросы философии. – 1974. – № 2. – С. 75-79.
4. Ищенко Т.Н. Диалектический подход как средство преодоления формализма знаний в учебном процессе / Т.Н. Ищенко, В.Л. Зорина, В.С. Нургалеев // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 11. – С. 78-93.
5. Князева, Е.Н. Основания синергетики / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. // Спб.: Алетейя, 2002. – 414 с.
6. Корчагин, В.Н. Системно-синергетическая философия как методологическая основа педагогики / В.Н. Корчагин // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – № 14. – Вып. 2. – С. 99-103.
7. Лазуткин А.П. Методологические предпосылки непрерывного образования / А.П. Лазуткин // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-predposylki-nepreerynogo-obrazovaniya>.
8. Мартынец М.С. Тестирование качества знаний и уровня развития мышления учащихся на материале английского языка в системе способа диалектического обучения / М.С. Мартынец // [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://edumetrica.ru/stat-i/upominaniya-trudov-v-s-avanesova/testirovanie-kachestva-znaniy-i-urovnya-razvitiya-i-myshleniya-uchashchikhsya-na-materiale-anglijskogo-yazyka-v-sisteme-sposoba-dialekticheskogo-obucheniya>.
9. Морозов, А. Ризоматическое обучение. Как придумать новую педагогическую теорию на стыке современной философии и образовательных технологий / А. Морозов // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.chaskor.ru/article/rizomaticheskoe_obuchenie_39656
10. Осипова, С.И. Компетентностный подход в реализации инженерного образования / С.И. Осипова // Педагогика. – 2016. – № 6. – С. 53-60.
11. Рахинский, Д.В. Принципы проектирования учебного процесса в условиях самоорганизации студентов: синергетический подход / Д.В. Рахинский, В.В. Лунев, Т.В. Лунева, Е.С. Щепляков // Педагогика и просвещение. – 2021. – № 2. – С. 32-39.
12. Рахинский, Д.В. Информатизация системы народного образования (социально-философский анализ): диссертация на соискание ученой степени кандидата философских наук / Д.В. Рахинский // Красноярск, 2003. – 127 с.
13. Рахинский, Д.В. Глобальное образование: отечественные аспекты проблемы / Д.В. Рахинский // Научно-информационный журнал Армия и общество. – 2015. – № 3 (46). – С. 122-126.
14. Руденко, А.П. Самоорганизация и прогрессивная химическая эволюция открытых каталитических систем / А.П. Руденко // Сложные системы. – 2019 – № 1 (30). – С. 7-26.
15. Шрагенхайм, Э. Теория ограничений в действии / Э. Шрагенхайм // Москва: Альпина Паблшер, 2014 – 296 с.

© Лунева Татьяна Анатольевна (luneva@sibsau.ru), Лунев Владимир Викторович (vladimirL1@yandex.ru), Михайличенко Александр Геннадьевич (alexmt3000@mail.ru), Рахинский Дмитрий Владимирович (siridar@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ТРИЗ

Мамедова Лариса Викторовна

Кандидат педагогических наук, доцент
Технический институт (филиал) Северо-Восточный
федеральный университет имени М.К. Аммосова,
г. Нерюнгри
larisamamedova@yandex.ru

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRESCHOOLERS THROUGH TRIZ TECHNOLOGY

L. Mamedova

Summary: The help of the technology of the theory of inventive problem solving (TRIZ) in the development of children's creative thinking is the main issue discussed in this article. The first stage of educational systems is preschool education. Today, society makes new demands, and the main task of preschool education is to educate a new generation, or rather, children with high creative abilities. Teachers are well aware that every child is born creative and gifted. Only wrong upbringing and training can destroy this talent. To succeed, children need to develop creative thinking, the ability to think outside the box, to look at the world around them. The article also describes the data obtained in the course of an empirical study of the level of creative thinking of preschoolers according to such criteria as: «flexibility», «fluency» and «originality» on the basis of MBDOU «CRR - kindergarten» Snezhinka «Aldan. Based on the generalization of the pedagogical and psychological experience of specialists, the methods and techniques of modern TRIZ technology were selected in such a way that children could solve problems and approach the solution in a more creative way. A series of classes using TRIZ technology and a card index of corrective and educational games are described.

Keywords: child, primary school student, speech skills, cognitive activity, mental retardation, methods of correction.

Аннотация: Помощь технологии теории решения изобретательских задач (ТРИЗ) в развитии творческого мышления детей, является основным вопросом рассмотренным в данной статье.

Первой ступенью образовательных систем, является дошкольное образование. На сегодняшний день общество предъявляет новые требования, и главной задачей дошкольного образования, является воспитание нового поколения, а точнее детей с высокими творческими возможностями. Педагоги прекрасно знают, что каждый ребенок рождается творческим и одаренным. Только неправильное воспитание и обучение может погубить этот талант. Чтобы добиться успеха, детям необходимо развивать творческое мышление, способность мыслить нестандартно, смотреть на окружающий мир.

Так же в статье описываются полученные данные в ходе эмпирического исследования уровня творческого мышления дошкольников по таким критериям как: «гибкость», «беглость» и «оригинальность» на базе МБДОУ «ЦРР – детский сад «Снежинка» г. Алдан. На основании обобщения педагогического и психологического опыта специалистов были подобраны методы и приемы современной технологии ТРИЗ таким образом, чтобы дети могли решать проблемы и подходить к решению более творческим путем. Описана серия занятий с использованием технологии ТРИЗ и картотека коррекционно-развивающих игр.

Ключевые слова: творческое мышление, технологии теории решения изобретательских задач, дошкольный возраст, методы и приемы ТРИЗ.

На сегодняшний день, творческое мышление у дошкольников эта проблема, которая вызывает большой интерес, как у теоретиков, так и практиков. Проблема многогранна, поскольку способность создавать новое имеет решающее значение для развития и становления личности ребенка.

Согласно ФГОС ДО (Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013. №1155) «познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности...» [15].

Развитие творческого мышления рассматривается в трудах, таких педагогов и психологов как: В.И. Андреева [3], Л.И. Божович [4], А.В. Брушлинского [5], Л.С. Выготского [7], Р.С. Немова [10] и других.

На современном этапе данным вопросом занимают-

ся, такие педагоги, как: Теремьева Е.С. [13], Столярова М.В. [12], Куплевацкая А.В. [9], Переплекина О.А. [11], Вершинина Н. [6] и многие другие.

Долгое время психологи рассматривали вопрос, что же такое творческое мышление, одним из первых был американский психолог Джой Пол Гилфорд. В своих трудах он предлагает следующую концепцию творческого мышления, которая определяется преобладанием ниже указанных 4 характеристик [8]:

1. Стремление к оригинальности, конкретности и интеллектуальной новизне высказываемых идей.
2. Творческие люди характеризуются синергетической гибкостью, то есть способностью видеть предмет с новой точки зрения и открывать новые способы использования этого предмета.
3. Творческое мышление всегда требует образной адаптивности, то есть способности изменить свое восприятие предмета и увидеть его скрытые новые аспекты.

4. Творческих мыслителей отличает от других способность генерировать различные идеи в неопределенных ситуациях.

Существуют различные методы развития творческого мышления, среди которых ведущую роль играет обучение, основанное на решении проблем, включая методы ТРИЗ.

Приемы и методы ТРИЗ могут успешно способствовать развитию изобретательности, находчивости, творческого воображения и диалектического мышления у детей дошкольного возраста.

С другой стороны, несмотря на множество положительных сторон, ТРИЗ как метод пока не получила широкого распространения. Возможно, это связано с тем, что педагогам трудно моделировать познавательную деятельность с использованием элементов ТРИЗ, проектировать развивающую среду с соответствующими учебными материалами и организовывать самостоятельную деятельность детей с использованием этих методов.

В связи с этим выделенные расхождения подтверждают, что педагоги не уделяют внимания данной методике обучения детей дошкольного возраста.

Методы ТРИЗ можно использовать для раскрытия творческих способностей ребенка, чтобы создать что-то новое и необычное, а также для развития высших психических функций, таких как воображение и мышление.

ТРИЗ – это наука об изучении объективных закономерностей развития систем и разработке методологий решения проблем. Эта закономерность была выявлена Г.С. Альтшуллером [1] и легла в основу (ТРИЗ) - новой науки о системах права и творчестве при разработке технических систем.

Теория Генриха Альтшуллера о решении изобретательских задач, применительно к развитию творческих процессов в различных предметах, дала мощный импульс для развития технологии в педагогике. В ее основе лежит система образования, основанная на теории творческого саморазвития.

На базе МБДОУ «Центр развития ребенка - детский сад «Снежинка» МР «Алданский район» РС (Я) г. Алдан нами было проведено исследование уровня развития творческого мышления. Эмпирическим путем были исследованы старшие дошкольники.

Уровень развития творческого мышления оценивается по следующим критериям:

Беглость – количество идей, для решения задачи.

Гибкость – возможность рассматривать задачу с разных точек зрения.

Оригинальность – уникальность решения задач.

В исследовании приняли участие 20 детей в возрасте 5-6 лет. Были подобраны 2 методики:

1. «Тест дивергентного (творческого) мышления Вильямса» [2].
2. «Тест креативности» Э.П. Торренса [14].

Результаты «Теста дивергентного мышления Вильямса» показали следующее: пять детей показали результат выше нормы по критерию «беглость», что составило 25% от общего числа, семь детей по критерию «гибкость», что составляет 35% и восемь детей по критерию «оригинальность» – 40%.

Мы обнаружили, что дети, испытывающие трудности с выполнением заданий, имеют низкий уровень творческого мышления. Они тратят много времени на размышления о том, что делать со стимульным материалом, и не могут придумать идеи о том, что нарисовать. Сюжеты однообразны, что характеризуется низкими показателями гибкости мышления. Слишком мало деталей, и рисунок то входит в рисунок стимула, то выходит за его пределы. Название четкое и описывает рисунок одним словом, отсутствует абстракция.

Дошкольники со средним уровнем творческого мышления быстрее справлялись с заданиями. Они меньше думали и быстрее изучали заданный им материал. В целом, гибкое мышление было высоко оценено в нескольких категориях. Дети демонстрировали асимметрию, думая «выше», чем их сверстники более низкого уровня. Некоторые ребята давали абстрактные названия, а кто-то точные определения.

Дошкольники старшего возраста, обладающие высоким уровнем творческого мышления, часто пользовались стимулирующими предметами. Не один рисунок не повторялся, каждый представлял собой новую историю, о которой рассказывал ребенок, в рисунках прослеживалась асимметрия.

Дети, которых оценили как творчески мыслящих, рисовали как внутреннюю, так и внешнюю часть рисунка. Эти рисунки детализированы и используют разнообразные цвета.

По результатам методики «Тест креативности» Э.П. Торренса, были получены следующие результаты:

Шесть человек (30% от общего числа) были выше стандарта по критерию «беглость», по критерию «гибкость» семь человек, что составляет 35% и по критерию «оригинальность» так же семь человек – 35%.

По данным эксперимента, старшие дошкольники, у которых ниже степень сформированности творческого мышления, с трудом придумывают сюжет для своих рисунков, с трудом придумывают идеи и дольше рисуют, чем другие дошкольники. Их рисунки не отличаются оригинальностью, и обычно первое, что приходит на ум, - это обычная ассоциация. Дети давали своим рисункам названия, которые не касались их идей. Дошкольники чаще всего называли изображенные предметы. С детьми с низким уровнем проводить диагностику было сложно, они могли использовать стимулирующий материал (часто в качестве средства опроса, а не в ответ на поставленную задачу).

Для детей с умеренным творческим мышлением использовались абстрактные названия рисунка.

Дети с высоким уровнем творческого мышления активно включались в выполнение задания, как показала методика Э.П. Торренса. Они были мотивированы на выполнение увлекательных рисунков. Рисунки были различны по тематике, каждый имел свою историю и позицию. Дети рассказывали о деталях и мелких частях, при этом названия были абстрактными.

Учитывая анализ результатов по развитию творческого мышления у дошкольников данной категории детей и обобщенный нами педагогический опыт практиков системы образования, были подобраны методы и приемы современной технологии ТРИЗ, чтобы дать детям возможность решать проблемы и находить решения более творчески.

Деятельность с использованием элементов ТРИЗ можно разделить на четыре этапа:

1. Учить детей находить и выявлять любые противоречия вокруг себя.
2. Обучить детей фантазировать.
3. Обучить придумывать различные сказки и решать в них проблемы с помощью специальных методов.
4. Научить применять полученные знания и находить выход из любой сложной ситуации с использованием нестандартных методов решения проблем.

Использование технологии ТРИЗ (игры и упражнения) в дошкольных учреждениях преследует 2 цели:

1. Развитие гибкости, подвижности, системности и диалектичности мышления.
2. Стремления к новизне, развитию речи, исследовательской деятельности, творческого мышления.

Для достижения вышеуказанных целей с дошкольниками экспериментальной группы был разработан и проведен цикл занятий с использованием приемов ТРИЗ по долгосрочному плану, занятия, включающие элементы

ТРИЗ, проводились в разных видах деятельности с сентября по ноябрь 2022 года.

Так же нами была оформлена картотека коррекционно-развивающих игр («Хорошо - плохо», «Повторяка», «Неумейка», «Салат из сказок», «Сказка – калька», «Сказка наизнанку», «Перевертывание сказки», «Выдумывание сказок по схемам», «Сюрприз», «Изобретатели», «Раньше – позже», «Паровозик», «Чем был – чем стал», «Волшебный светофор», «Раньше – позже», «Отгадай загадку» и другие), в некоторых из них используются круги Луллия, блоки Дьеныша.

Приведем примеры некоторых занятий с использованием технологии ТРИЗ.

Например, на одном из занятий «Дом Пятачка», детям была предоставлена возможность получить знания о профессии строитель, о различных домах и материалах, используемых при строительстве жилища. На занятии с детьми была запланирована игра, которая должна была помочь им развить диалектическое мышление, и была проведена игра «Хорошо-плохо».

Игра «Хорошо-плохо» помогла детям понять, что нет однозначно хорошего или плохого в любом предмете, и подтолкнула их к поиску негативных и позитивных аспектов уже найденных ими позитивных объектов, а так же понять диалектический закон «борьбы и единства противоположностей».

Например, детей просили угадать положительные стороны дома, сделанного из соломы и веток. И наоборот, каковы отрицательные стороны дома из кирпича? Благодаря этой игре дети научились мыслить творчески и не стеснялись высказывать нестандартные идеи. Однако некоторые дети часто затруднялись в решении проблем и упрощали свои выводы.

Детям было предложено обсудить, на сколько один дом плох и на сколько хорош другой, в разных жизненных ситуациях. В результате было решено, в каком доме пороссятам будет комфортнее жить, а так же в процессе обсуждения дети вспомнили и назвали строительные профессии, которые необходимы при строительстве дома пороссят.

Они также представили свои проекты домиков для пороссят. Согласно своим рисункам, дети обсудили, какой дом они хотели бы построить для них. Основываясь на рассказах детей, Наф-наф (переодетый в костюм педагог) предложил построить дом, объединив интересные идеи детей и выразил при этом свою огромную благодарность.

В качестве совместной творческой деятельности дети смоделировали свои работы-коллажи «Дом чудес».

Вместе с Наф-Нафом дети подбирали необходимые детали и делали конструкцию дома для поросенка.

Вот еще один пример занятия «Животные Севера». На этом занятии дети играли в игру «Сколько всего животных?» с элементами ТРИЗ.

Дети сосредоточились на санках, вызвали кролика, положили кролика на санки и спросили, сколько кроликов заняли первое место? Затем дети вызвали волка. Задавался вопрос: Хотел бы «кролик» быть с «волком»? Чтобы они делали? Мы решили сделать это с тем, кого «кролик» не испугался бы. В результате дети логически создали цепочку учеников «школы тундры», где каждое животное было в безопасности: еж, кролик, белка, олень, песец, белый медведь, волк, морж и собака.

Кроме того, на занятиях использовались методы ТРИЗ.

1. Метод контрольного задания. Дети учились придумывать свои вопросы и задавать вопросы, чтобы отгадать заданное животное.
2. Метод использования известной игры «нравится - не нравится» как разновидности «хорошо-плохо» и противопоставление их.

Например, «Хорошо, что ежи не могут быть ранены волками, потому что у них есть шипы, но плохо, что их нельзя гладить». Это задание заинтересовало детей, они с удовольствием принимали в ней участие, придумывая разные взаимосвязи, противоречия, которые отражали конфликт между данными животными и их характеристиками.

К вышеуказанной игре с детьми было проведено дополнительное упражнение с использованием элементов ТРИЗ «Сделать сказку наоборот». В частности, была использована техника ассоциативного венка, в процессе которой можно было распушить ежика. В этом упражнении дети учились обмениваться образами между объектами наблюдения. Например, дети символически записывали на схеме характеристики ежа и кролика, а еж и кролик обменивались и приобретали характеристики друг друга. Ежик стал пушистым, пугливым, длинноухим и суетливым, а кролик стал колючим, мог сворачиваться, у него появился хорошо развитый нюх и короткие лапы. Дети внимательно смотрели на превращения, сравнивали их с картинками и могли описать все характеристики.

В результате они придумали множество необычных и фантастических животных и проводили свободное время, рисуя их. Каждому из этих животных нашлось место в «волшебном лесу».

Приведем пример игры «Что похоже и что отличается?» на занятии «В мире домашних птиц» дети внимательно рассматривали картинку с изображением перепелки и курицы. Они должны были выбрать лишнюю картинку и объяснить, почему она лишняя. При сравнении курицы и перепелки дети отмечали схожие черты красными жетонами, а разные черты - синими жетонами. Таким образом, дети смогли выделить сходства и различия между дикими и домашними птицами. Например, дошкольники перечислили характеристики, схожие с птицами, такие как то, что оба цыпленка начинаются со слога «ку-ку» и имеют клюв, две ноги, крылья и хвост, что птицы вылупляются из яиц, и что яйца съедобны. Помимо схожих характеристик, дети нашли различия между понятиями «дикие», «домашние», «летающие», «нелетающие», «без гребешков», «с гребешками», «за курами ухаживают люди», «перепелки сами себя кормят».

Такие игры и упражнения, разработанные по методике ТРИЗ, учат детей решать проблемы, а где-то подходить к решению более творческим и оригинальным путем.

Важно, что при планировании игровой деятельности использовались не только запланированные занятия, что касается образовательной области, но и в других видах деятельности и в свободное время.

При планировании и проведении занятий по ТРИЗ с детьми мы использовали игровые приемы, сравнительный анализ, сопоставление, постановку проблем, стимулирование развития творческого мышления.

Приемы ТРИЗ способствуют развитию более эффективного творческого мышления. Это происходит потому, что в процессе использования приемов дети проявляют больший интерес, больше исследуют, больше спонтанности, больше желания найти правильный ответ через нестандартные и творческие решения.

Использование нетрадиционных методов и приемов способствует применению их детьми в различных видах деятельности, дома и в будущей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ - теорию решения изобретательских задач. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. - 400 с.
2. Анастаси А. Психологическое тестирование. - М.: Педагогика, 2018. - 343с.
3. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. - Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2012. - 450 с.
4. Божович Л.И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности. - Москва : Юрайт, 2010. - 212 с.
5. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 2013. - 380 с.

6. Вершинина Н. ТРИЗ-технологии как метод формирования творческого мышления дошкольников // Воспитатель [Режим доступа] URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/triz-tehnologi-kak-metod-formirovaniya-tvorcheskogo-myshlenija-doshkolnikov.html> (Дата обращения: 25.10.2022).
7. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М.: Просвещение, 2011. - 560 с.
8. Козубовский В.М. Общая психология : познавательные процессы. Минск: Амалфея, 2018. - 368 с.
9. Куплевацкая А.В. Сообщение из опыта работы по теме: «Развитие творческого мышления дошкольников посредством использования технологии ТРИЗ». // Воспитатель [Режим доступа] URL: <https://infourok.ru/soobschenie-iz-opita-raboti-po-teme-razvitie-tvorcheskogo-mishleniya-doshkolnikov-posredstvom-ispolzovaniya-tehnologii-triz-1665700.html> (Дата обращения: 25.10.2022).
10. Немов Р.С. Общая психология: учеб. для бакалавриата. – В 3 т. – Т. 1. Введение в психологию. – М.: Юрайт, 2016. – 548 с.
11. Переплекина О.А. Обобщение опыта работы по теме: «Формирование нестандартного мышления, развитие творческой деятельности детей посредством применения методов ТРИЗ». // Воспитатель [Режим доступа] URL: <https://infourok.ru/obobschenie-opita-raboti-po-teme-formirovaniienestandartnogo-mishleniya-razvitie-tvorcheskoy-deyatelnosti-detey-posredstvom-prim-2052827.html> (Дата обращения: 25.10.2022).
12. Столярова М.В. Передовой педагогический опыт на тему «Развитие творческого мышления дошкольников путём методики ТРИЗ». // Воспитатель [Режим доступа] URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2016/03/23/peredovoy-pedagogicheskiy-opyt-na-temu-razvitie-tvorche> (Дата обращения: 25.10.2022).
13. Теремяева Е.С. Формирование творческого мышления дошкольников с использованием ТРИЗ-технологии. // Воспитатель [Режим доступа] URL: <https://nsportal.ru/download/yandex.html> (Дата обращения: 25.10.2022).
14. Туник Е.Е. Тест Торренса. Диагностика креативности. - СПб.: Иматон, 2018. - 169 с.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от «17» октября 2013 г. № 1155 Электронный ресурс. URL: <http://ped-kopilka.ru> (Дата обращения: 24.10.2022).

© Мамедова Лариса Викторовна (larisamedova@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Технический институт (филиал) Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ» СТУДЕНТАМ НЕГУМАНИТАРНОГО ПРОФИЛЯ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Михайлова Ирина Викторовна

старший преподаватель,
Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет
irina019730@mail.ru

TEACHING THE DISCIPLINE "RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE OF SPEECH" TO NON-HUMANITARIAN STUDENTS AT A TECHNICAL UNIVERSITY

I. Mikhailova

Summary: The article is devoted to the issues of teaching the discipline «Russian language and culture of speech» to students of a non-humanitarian profile in a technical university, as well as its place in the system of higher education. Some interactive methods of work are considered, forms of conducting practical classes are described that contribute to the effective assimilation of educational material, the expediency of teaching this discipline to students of technical universities is noted.

Keywords: Russian language, speech culture, teaching methods, learning efficiency, communicative competence, professional sphere.

Аннотация: Статья посвящена вопросам преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» студентам негуманитарного профиля в техническом вузе, а также месту ее в системе высшего образования. Рассматриваются некоторые интерактивные методы работы, описываются формы проведения практических занятий, способствующие эффективному усвоению учебного материала, отмечается целесообразность преподавания данной дисциплины студентам технических вузов.

Ключевые слова: русский язык, культура речи, методика преподавания, эффективность обучения, коммуникативная компетенция, профессиональная сфера.

В современном обществе для достижения высокого профессионального уровня, для того, чтобы построить успешную карьеру и быть востребованным специалистом от нынешнего студента, обучающегося как в гуманитарном, так и в техническом вузе, требуются не только развитые навыки и умения по специальности, но и сформированная коммуникативная компетенция, хорошее развитие риторических навыков, знание норм делового письма и, в целом, высокая образованность.

В связи с этим роль подготовки по общегуманитарным дисциплинам в вузе на данном этапе очень значима. Дисциплина «Русский язык и культура речи» занимает одну из ведущих позиций в формировании высокообразованных и разносторонних специалистов.

Данная дисциплина появилась в учебных планах технических вузов в середине 90-х годов. Ранее считалось, что студентам, обучающимся в негуманитарных вузах, изучать данную дисциплину нет необходимости, что курс русского языка завершен в средней школе, а, значит, все необходимые знания получены и нормы русского языка усвоены. Но в это время для всех стало очевидным, что уровень языковой грамотности молодых людей стремительно понижается, начинается процесс, который многие исследователи называют «обеднение» русского языка. Данное явление объясняется как объ-

ективными, так и субъективными причинами. Как отметили Бодрова Е.В. и Гусарова М.Н, говоря о причинах введения дисциплины «Русский язык и культура речи» в программу технических вузов: «Это нововведение должно помочь вузам справиться с наступлением тотальной неграмотности, столь парадоксальным образом, соседствующим с развитием информационных технологий, и стать подспорьем в повышении коммуникативной культуры выпускников» [1, С.300]

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение некоторых методов в преподавании учебной дисциплины «Русский язык и культура речи» в техническом вузе. Изучение данной дисциплины направлено на практическое овладение нормами современного русского языка, повышение уровня речевой грамотности, а, следовательно, и общего культурного и интеллектуального уровня студентов.

Многие исследователи обращались к проблемам методики и способах преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи». Но до сих пор этот вопрос не теряет своей актуальности, об этом говорят многие лингвисты. Согласимся с мнением М.Н. Крыловой, которая, говоря об актуальности данного вопроса, указывает следующие причины:

- малое количество часов (36-54 аудиторных часа в течение одного семестра) не позволяет сколько-нибудь значительно воздействовать на формирование речевой компетенции студентов;
 - недостаточный престиж гуманитарных дисциплин в технических вузах стимулирует низкий интерес студентов к данной дисциплине;
 - снижение базового уровня владения русским языком у поступающих в вузы ставит новые методические трудности перед преподавателями».
- [2. с.106]

Действительно, ограниченное количество учебных часов по этой дисциплине ставит жесткие рамки для изучения разделов дисциплины «Русский язык и культура речи». Так, например, на лекционных и практических занятиях по русскому языку и культуре речи в ФГБОУ ВО Дальрыбвтузу изучаются 3 основных раздела: нормы современного русского литературного языка, стили речи и устная речевая коммуникация. Ввиду небольшого количества часов, отведенных на аудиторную работу, темы должны тщательным образом отбираться преподавателем, остальные темы выносятся для самостоятельного ознакомления. Большое количество учебников по этой дисциплине, а также различные Интернет-ресурсы вполне могут помочь самостоятельной работе студентов.

Таким образом перед преподавателем русского языка стоит непростая задача – обеспечить студентов необходимыми и важными для них знаниями при изучении курса русского языка, не тратя время на повторение школьной программы, в довольно сжатые сроки.

Чтобы понять, какие знания по русскому языку будут нужны самим студентам, среди групп студентов 1 курса Дальрыбвтуза было проведено анкетирование. Учащимся были заданы вопросы:

1. Как вы понимаете, какие аспекты изучаются в рамках курса «Русский язык и культура речи»?
2. Что означает для вас понятие «Культура речи»?
3. Нужно ли изучать данную дисциплину студентам в техническом вузе?
4. Какие темы и разделы русского языка вы считаете нужными для вашей профессиональной деятельности?
5. Какие конкретно умения и навыки вы хотели бы приобрести в рамках курса «Русский язык и культура речи»?

Анкетирование показало, что около 90% считает важным и нужным изучение этого предмета в вузе и 10% считает его ненужным. Естественно, что среди студентов всегда находятся те, которые думают, что изучение русского языка нужно завершить в средней школе, что они и так много лет изучали правила русского языка и в дальнейшем они им не понадобятся, потому что сейчас лю-

бую информацию можно найти в интернете и не нужно ещё и в вузе тратить время для запоминания языковых норм русского литературного языка.

Несмотря на это большинство учащихся все-таки считает, что после окончания вуза они хотели бы быть образованными и культурными людьми, а это значит, иметь высокий интеллектуальный уровень и развитые коммуникативные способности, которые в дальнейшем будут способствовать их профессиональному росту и карьере.

Кроме того, некоторые студенты отмечают, что они «не умеют писать», то есть общаясь исключительно в социальных сетях, они умеют лишь переписываться в чатах, используя сокращения, жаргонные выражения, бранную лексику. Поэтому многие студенты говорят о том, что они хотели бы расширить свой словарный запас, понимая, что их лексикон на данном этапе является недостаточным.

Составить развернутый подробный текст для многих также является проблемой. Более того, в рамках школьной программы вопросам делового письма обычно уделяется немного внимания, а навыки их составления должны быть сформированы у любого образованного человека.

Также студенты отмечают, что они хотели бы научиться правильно составлять личные документы, такие как заявления, резюме и прочие деловые бумаги, понимая, что это будет нужно в дальнейшем для будущей профессиональной деятельности. И всегда находятся и такие студенты, которые говорят о том, что хотели бы повысить свой уровень грамотности, имея ввиду свои проблемы с орфографией и пунктуацией.

Конечно, усовершенствовать навыки орфографии и пунктуации в вузе не представляется возможным из-за малого количества учебных часов, но остановиться на тех разделах дисциплины «Русский язык и культура речи», которые могут помочь в формировании навыков, необходимых будущим специалистам в их профессиональной деятельности, вполне по силам преподавателю русского языка.

Несомненно, что дисциплина «Русский язык и культура речи» является платформой для изучения других предметов, которые требуют развитых речевых умений в рамках будущей профессии. Эта дисциплина очень важна как для устной, так и для письменной коммуникации, так как она способна сформировать необходимые высказывания в профессиональной сфере.

Следует согласиться с утверждением Змазневой О.А. о том «Задача высшего образования не только дать специальные знания, но и научить будущих специалистов

свободно ориентироваться во всех сферах сформированного под влиянием глобализации и компьютеризации коммуникативного пространства» [3, с. 258].

Проблема, которая стоит на современном этапе – как повысить интерес студентов к данной дисциплине? Преподаватели кафедры «Русского и иностранных языков» Дальрыбвтуза также ставят перед собой задачи для решения этой проблемы.

Преподаватели, работающие на кафедре, пришли к выводу, что необходимо, чтобы лекционный курс охватывал материал, включающий в себя нормы современного русского языка, стили речи и устное речевое общение. С одной стороны, этот материал уже изучался в школе, с другой – необходимо уделить внимание некоторым нормативным аспектам, которые вызывают наибольшие трудности у учащихся. В данном случае нужно следовать определенным правилам, которые, как показывает практика, ведут к повышению эффективности обучения:

1. Необходимо отбирать материал таким образом, чтобы лекции были интересными и не загружали студентов ненужной теорией, нужно учитывать, что студенты 1 курса – это вчерашние выпускники средних школ, которые на протяжении многих лет были погружены в атмосферу заучивания правил, слов, ударений, написания работ по образцу.
2. Учитывая, что традиционное чтение лекций зачастую малопродуктивно, необходимо использовать компьютерные средства обучения, в частности, мультимедийные лекции. Многие педагоги – практики отмечают, что нынешние студенты предпочитают современные информационные технологии, в то же время и преподаватель, используя данные технологии, может компенсировать нехватку времени на изучение определенных разделов дисциплины.
3. Практические занятия должны соотноситься с конкретными потребностями студентов. В каких-то группах можно больше внимания уделить нормативным аспектам, работе над исправлением речевых ошибок, найденным самими студентами в различных источниках (статьях, школьных сочинениях, устных выступлениях и т. п.). В других группах в приоритете может быть работа с деловыми бумагами, навыками реферирования, публичных выступлений. Естественно, что все практические занятия должны соотноситься с учебной программой дисциплины, но все-таки основные аспекты для изучения должны выбираться с учетом будущих профессиональных интересов студентов.
4. Практические занятия также могут проводиться в нетрадиционной форме: в виде диспута, ора-

торских поединков, работы редакторов газеты, деловой игры «Собеседование при приеме на работу» и т.д.

5. В вузе должна проводиться работа, направленная на популяризацию русского языка. Например, в Дальрыбвтузе ежегодно проводятся олимпиады по русскому языку; студенты принимают участие в научных конференциях в секции «Русский язык», выступая с докладами на интересующие их темы, победители конференций награждаются премиями и грамотами; также студенты принимают участие в ежегодном молодежном фестивале, участвуя в литературном конкурсе.
6. Подобные мероприятия создают определенную гуманитарную среду в техническом вузе. Е.В. Бодрова и М.Н. Гусарова замечают: «Именно гуманитарная среда, а не только программные занятия, позволяют добиться в работе со студентами стойких навыков и высокой результативности» [1, с. 301]

Итак, соглашаясь с мнением многих педагогов о том, что лекции должны быть мультимедийными, так как они для студентов являются наиболее понятными и интересными, нельзя все-таки полностью отказываться от традиционных форм лекций. Как отмечает Крылова М.Н. «Одно из основных средств обучения – слово педагога, которое воздействует на студентов главным образом через лекцию. Лекция – это не просто пересказ учебника или других источников, это личное научно-педагогическое творчество преподавателя в определённой области знания» [2. С.108]

Студентам-первокурсникам также был задан вопрос о том, какие формы лекций им больше нравятся: традиционные или мультимедийные? Большинство предпочитают мультимедийную форму, но были и такие, которые высказались за традиционную форму, отметив, что им больше нравится слушать «живую» речь преподавателя, а также они отметили, что при такой форме лекции, они получают еще один полезный навык – конспектирование устного выступления.

Таким образом, для эффективного усвоения программы курса «Русский язык и культура речи» учащимся преподаватель должен разработать такой курс лекционных занятий, который бы представлял собой мультимедийную лекцию как разновидность традиционной формы обучения. Для этого необходимо учитывать следующее:

- преподаватель обязательно должен комментировать и проговаривать информацию, которую студенты видят на доске во время презентации;
- слайды должны содержать небольшие тексты, главная информация должна быть выделена крупным жирным шрифтом.
- слайды не должны быть перегружены звуковыми

и анимационными эффектами, это является отвлекающим моментом от основного содержания;

- можно использовать рисунки, таблицы, схемы, диаграммы и т.п., которые упрощают понимание, но они также не должны перегружать слайды.

Как показывает опыт, использование мультимедийных лекций способствует решению таких задач, как:

- сделать процесс обучения более интересным, а значит, и эффективным для учащихся;
- активно использовать демонстрационный материал;
- «освободить» себя от утомительной диктовки материала;
- выделить главную информацию в представленном учебном материале;
- следить за восприятием материала аудиторией;

Что касается практических занятий, то именно на них, как указывалось ранее, и формируются необходимые коммуникативные навыки и умения, которые выпускники вузов будут применять в сфере своей профессиональной деятельности. Чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, специалист должен владеть грамотной устной и письменной речью, обладать навыками составления деловых документов, уметь продуцировать тексты профессиональной значимости.

Следовательно, основное внимание на занятиях должно уделяться сферам научного и официально-делового общения. Для достижения поставленных целей могут использоваться как традиционные формы проведения занятий, так и различные интерактивные способы обучения, такие как, например: ролевые игры, проектная деятельность, групповая работа и пр. Такие формы работы делают практические занятия наиболее интересными, динамичными, способствуют развитию творческих способностей у студентов. Тематика ролевой игры может выбираться в зависимости от специальности, на которой обучаются студенты, также тематику могут придумать и сами студенты в соответствии со своими интересами.

Кроме того, интересными и полезными для студентов являются практические занятия, проходящие в форме дискуссии. Преподаватель должен познакомить студентов с правилами проведения дискуссии, а затем предложить студентам самим определить актуальную для них тему, заранее к ней подготовиться, подобрать нужные примеры и аргументы. Обычно такие занятия проходят очень интересно, не оставляя в стороне даже не очень активных студентов.

Конечно, невозможно обойтись и без традиционных практических занятий и заданий, которые имеют репродуктивный характер, например: поставить правильное

ударение в словах, выбрать правильную грамматическую форму слов, найти литературные и нелитературные варианты слов в текстах, определить стилиевую принадлежность текстов и пр. Задания такого плана тоже очень важны, но их нужно чередовать с таким видами упражнений, которые будут побуждать студентов к активной, самостоятельной, творческой работе. Например, можно предложить студентам написать небольшое эссе по тем проблемам, которые поднимались во время данного занятия. Или, к примеру, при изучении темы «Орфоэпические нормы» в конце занятия можно предложить написать текст, используя слова из орфоэпического минимума, трудных с точки зрения произношения, а затем предложить прочитать его любому другому студенту без ошибок.

Практическую направленность имеют и задания написания деловых документов. Их также можно сделать более интересными. Сначала преподаватель дает сведения о структуре, оформлению таких документов, как заявление, объяснительная записка, резюме, показывает образец их написания. Затем студенты пробуют составить их по предложенным образцам, придумывая любую информацию и любые сведения, можно написать их от лица вымышленных персонажей, главное, чтобы они были оформлены в соответствии с требованиями к данному документу.

Также можно предлагать студентам составлять тексты объявлений, объяснительных записок в разных стилях, причем, сведения в данных текстах должны быть одинаковыми. Такие задания могут быть как индивидуальными, так и групповыми, могут проходить в режиме: «Кто быстрее?», «У кого интереснее?» и т.д.

Итак, дисциплина «Русский язык и культура речи» должна являться обязательным компонентом, входящим в учебные планы технических вузов, так как, являясь гуманитарной общеобразовательной дисциплиной, она способствует формированию у студентов умений и навыков, которые будут им необходимы в рамках делового общения в профессиональной сфере. «Изучение русского языка особенно важно для представителей технических специальностей, так как именно эта категория студентов составляет потенциал технической интеллигенции общества. Постигая родной язык, инженер преодолевает тенденциозность технической направленности в мышлении, получает возможность глубже и полнее выразить себя, понимать других людей» [4, с. 440-441].

В связи с этим преподаватель русского языка должен уделять большое внимание тем методам и приемам обучения, которые будут способствовать успешному и эффективному усвоению необходимых знаний и подготовят студентов к правильной коммуникации в деловой сфере.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бодрова Е.В., Гусарова М.Н. Цели и задачи курса «Русский язык и культура речи» в техническом вузе // Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе: Сборник статей VIII Всероссийской научно-практической конференции. – Пенза: РИО ПГСХА, 2006. – С. 300-302.
2. Крылова М.Н. Русский язык и культура речи в техническом вузе: специфика преподавания. // Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей победителей VII международной конференции. – Пенза, 2017. С. 105-109
3. Змазнева О.А. Дисциплина «Русский язык и культура речи» как важнейшая гуманитарная составляющая образовательной программы технического вуза / О.А. Змазнева // Известия Московского государственного технического университета МАМИ. – 2010. – № 1 (9). – С. 258-262
4. Назарова А.В. Дисциплина «Русский язык и культура речи» и ее место в системе обучения в строительном вузе / А.В. Назарова // Вестник МГСУ. – 2011. – № 2-2. – С. 440-443.

© Михайлова Ирина Викторовна (irina019730@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Дальневосточный государственный технический
рыбохозяйственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ СЕНСОРНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК ВАЖНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

FOSTERING SENSORY CULTURE IN UNIVERSITY EDUCATION

N. Petrishcheva
I. Sveshnikova
O. Tarasova
E. Frifeld

Summary: The article investigates the concept of «sensory culture» being integrated into the system of online and offline training in the course of continuing professional education. The authors attempted to study changes in the work of perception channels (sensory abilities) which are activated in distance learning, as well as the impact of these changes on the quality of skills formed in the learning process.

Keywords: sensory culture, sensory abilities, continuing professional education.

Петрищева Наталья Сергеевна

к.п.н., доцент, НИУ РАНХиГС

petrischeva76@mail.ru

Свешникова Ирина Александровна

к.п.н., доцент, НИУ РАНХиГС

irinasveshn@rambler.ru

Тарасова Ольга Михайловна

к.ф.н., доцент,

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова,

Институт дистанционного обучения

olyatarasova8@rambler.ru

Фрайфельд Елена Борисовна

к.п.н., доцент, НИУ РАНХиГС

elena.fraifeld@yandex.ru

Аннотация: В статье рассматривается важность интеграции понятия «сенсорная культура» в систему онлайн и офлайн обучения в рамках непрерывного профессионального образования. Авторами предпринята попытка изучения изменения работы каналов восприятия (сенсорных способностей) при дистанционном обучении и влияния данных изменений на качество формируемых в процессе обучения навыков.

Ключевые слова: сенсорная культура, сенсорные способности, непрерывное профессиональное образование.

Главной целью современного образования является формирование специалиста, имеющего высокий уровень профессиональных знаний, обладающего мобильностью, готовностью к постоянному самообразованию и самосовершенствованию, а также, умеющего ориентироваться в огромном потоке ежесекундно обновляющейся информации. Специалиста, который может одинаково успешно ориентироваться в двух мирах: реальном и виртуальном. Мы живем в мире клиповой культуры. Нас окружает мелькание сюжетов новостей, которые прерываются яркими рекламными роликами. Статьи, которые мы читаем, фрагментированы, составлены из коротких, эмоциональных фраз, тексты порою лишены какой бы то ни было логики, а, иногда, и смысла. Все более востребованы художественные книги, написанные в стиле общения в чате. Хронометраж самых популярных сериалов не превышает 20 минут, снимаются клиповые фильмы, ставятся клиповые спектакли. Это - тот самый мир, в котором выросли и живут нынешние 18-летние. Мир, так называемого, поколения Z - основных потребителей клиповой продукции клипового мира, мир студентов-первокурсников. И в соответствии с требованиями этого нового мира, нового времени, количество воспринимаемой информации не только многократно увеличивается, но и трансформируется, оказывая серьезное воздействие на процесс обучения, требуя нового, осоз-

нанного подхода к механизмам получения, осмысления и анализа информации. Два года практики в сфере дистанционного образования приводят нас к мысли, что сегодня, как никогда, именно уровень сформированности сенсорной культуры является одним из важнейших условий успешности любого вида деятельности, так как позволяет соответствовать требованиям, предъявляемым к скорости и качеству восприятия окружающей действительности. Это именно тот показатель, благодаря которому человек выходит на новый уровень социальных отношений и который является обязательной составляющей любого успешного современного человека.

В связи с вышесказанным, представляется актуальным рассмотрение понятия «сенсорная культура» в рамках непрерывного профессионального образования, интегрированного в систему онлайн и офлайн образования, подразумевающего активное вовлечение информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс и учитывающую особенности развития нового цифрового поколения.

Целью предлагаемого исследования является изучение влияния уровня развития сенсорной культуры (особенностей восприятия) на успешность онлайн и офлайн обучения.

В качестве объекта исследования выступают психологические особенности формирования сенсорной культуры в рамках дистанционного и аудиторного обучения.

Предметом исследования является сенсорная культура как неотъемлемый компонент непрерывной профессиональной подготовки специалиста.

Проводя исследование, мы ставили перед собой следующую задачу: используя методику измерения уровня и соотношения развитости сенсорных каналов, определить, как изменяется работа каналов восприятия (сенсорных способностей) при дистанционном обучении и как это влияет на качество формируемых навыков. В качестве методов исследования мы используем анализ педагогической и психологической литературы, психологическое тестирование; качественный и количественный анализ полученных результатов, констатирующий эксперимент.

Итак, мы исходим из положения, что «качество» восприятия, осознания и анализа информации, а, соответственно, не только постановки, но и решения задач, возникающих в процессе обучения, во многом зависит от сформированности сенсорной культуры. [7]

О сенсорном воспитании, необходимости формирования культуры восприятия пишут С.Л. Рубинштейн и А.В. Запорожец. [8], [9]

Согласно нашему исследованию эффективность и адекватность процесса восприятия определяют сенсорные способности человека. Уровень развития системы сенсорных способностей определяется сенсорной культурой человека. Сенсорная культура, в свою очередь, включает в себя целый ряд психических качеств, в частности, предполагает высокую чувствительность, тонкое различение качеств предметов, способность выделять необходимые детали из целого, находить различия и сходства в воспринимаемых предметах и явлениях, наблюдательность, внимательность, т.е. все то, что лежит в основе анализа. Кроме того, формирование сенсорной культуры ведет к осознанному восприятию разных видов информации, способности проявлять эмпатию, что особенно актуально сегодня, т.к. ежедневно воспринимаемый поток информации, связанной с жестокостью и насилием повышает порог чувствительности к переживаниям других. [7]

В.П. Зинченко пишет в 1969 году: «Во многих современных видах деятельности от человека требуется оперативное и точное выполнение сенсорных, мыслительных и исполнительных функций. Человеку приходится работать в таких условиях, которые существенно изменяют характеристики сенсорных процессов... Важной стала проблема сенсорной и перцептивной изоляции.

С другой стороны, человеку приходится работать в условиях перегрузки источниками информации. В связи с развитием устройств отображения информации перед восприятием человека ставятся новые и новые задачи, требующие нового обнаружения сигналов, их точного различения и опознавания в условиях, порой далеких от оптимальных.» [6]

Для того, чтобы определить сформированность сенсорной культуры у современных студентов нами был проведен констатирующий эксперимент. Эксперимент проводился среди студентов 1-3 курсов НИУ РАНХиГС. Целью эксперимента было определение соотношения развития сенсорных способностей у каждого слушателя в исследуемых группах, выявление элемента осознания соотношения развития сенсорных способностей, а так же, влияние вышеперечисленного на процесс обучения в дистанционном формате.

Первый, проведенный нами тест - стандартный тест (Пуселик – Льюис) на определение ведущей модальности.

Тест 1. Инструкция: Перед Вами четыре высказывания. Они не закончены. Под каждым из них имеются четыре окончания. Обозначьте окончание, которое больше всего подходит вам цифрой 4; которое немного меньше подходит – цифрой 3 и т.д. Поставьте цифру 1 перед окончанием, которое меньше всего подходит Вам. Прделайте это под каждым из четырех высказываний. Высказывания под номером 5 закончены, но они разные, поэтому их надо также оценить.

1. Я принимаю важные решения, основанные на:
 - хорошо проверенных чувствах;
 - том, что звучит лучше;
 - том, что выглядит для меня лучше всего;
 - точном, старательном изучении вопроса.
2. Во время спора на меня чаще всего влияет:
 - тон голоса другого человека;
 - могу я или нет ясно видеть точку зрения другого человека;
 - логика аргументов другого человека;
 - чувствую я или нет, что я в контакте с чувствами этого человека.
3. Я могу очень просто понять своё настроение с помощью:
 - того, как я одеваюсь;
 - чувств, которые я переживаю;
 - слов, которые я выбираю;
 - тона своего голоса.
4. Для меня просто:
 - подобрать идеальную громкость и звучание на стереосистеме;
 - выбрать наиболее важные темы по интересующему меня предмету (написать конспект);

- выбрать чрезвычайно удобную мебель;
 - выбрать комбинации (сочетания) насыщенных цветов).
- 5.
- Я буквально настраиваюсь на звуки в моём окружении.
 - Я хорошо умею осмысливать новые факты и данные.
 - Я очень чувствителен к тому, как предметы одежды влияют на меня.
 - Я сильно реагирую на цвета и на то, как выглядит комната.

Основная значимость теста заключается в том, что он наглядно показывает, как тестирующему, так и студентам неравномерность развития каналов восприятия и позволяет выдвинуть предположения относительно того, какое воздействие это оказывает на учебный процесс и какое влияние оказывает на восприятие информации в аудитории и дистанционно.

Кроме того, мы провели ряд упражнений, составленных по методике Р. Ассаджоли (тест 2), предлагающий визуализировать ряд визуальных, аудиальных и кинестетических образов и выявляющий способность к визуализации и тест Р. Ассаджоли «Свободный рисунок» (тест 3), так же позволяющий определить наиболее развитую модальность.

Следующие тесты, разработанные нами в рамках предлагаемого исследования, дают представление о том, как различается восприятие одних и тех же студентов при проведении занятий в разных режимах.

Тест 4. Инструкция: вспомните самый интересный семинар (практическое занятие), лекцию, которое Вы посетили очно на текущей неделе. Дайте ответ на предлагаемые вопросы. Если вы не можете ответить на вопрос – ставьте прочерк

Можете ли вспомнить тему занятия (да/нет)	
Сколько студентов присутствовало на занятии	
Как был одет преподаватель	
Перечислите посторонние внутренние звуки, если они были (в помещении, в котором находились Вы)	
Что еще вам мешало заниматься	
Были ли использованы презентации во время семинара. Если да, то сколько их было? Какие технические детали Вы помните (цветовая гамма, количество и размер текста)	
Были ли открыты окна в помещении, в котором Вы находились, были ли на них жалюзи	
Был ли включен свет в помещении, в котором Вы находились	
Какого цвета была мебель в аудитории	

Тест 5. Инструкция: Вспомните самый интересный семинар (практическое занятие), лекцию, которое Вы посетили на текущей неделе онлайн. Дайте ответ на предлагаемые вопросы. Если вы не можете ответить на вопрос – ставьте прочерк

Можете ли вспомнить тему занятия (да/нет)	
Сколько студентов работали с включенными камерами	
Как был одет преподаватель	
Перечислите внешние посторонние звуки, если они присутствовали (имеются виду звуки «по ту сторону экрана»)	
Перечислите посторонние внутренние звуки, если они были (в помещении, в котором находились Вы)	
Что еще вам мешало заниматься	
Были ли использованы презентации во время семинара. Если да, то сколько их было? Помните ли Вы тему/ темы презентаций? Какие технические детали Вы помните (цветовая гамма, количество и размер текста)	
Было ли открыто окно в помещении, в котором Вы находились	
Был ли включен свет в помещении, в котором Вы находились	

Надо отметить, что некоторые результаты эксперимента были вполне предсказуемыми, в то время как другие были довольно неожиданными.

Так, анализируя **тесты 1-4**, мы пришли к выводу, что **визуальную модальность**, которая фактически дает нам около **70%** всей информации, считают наиболее легкой для визуализации. Она осознается, как наиболее развитый канал восприятия у **46%** опрошенных и является предпочитаемой модальностью у **34%** испытуемых. **Аудиальную модальность** называют трудной для визуализации, осознается наиболее развитой у **44%** и имеет высокий процент (**36%**) в качестве предпочитаемого канала восприятия. **Кинестетическая модальность** оказывается самой трудной для визуализации, редко осознается, как наиболее развитая (**10%**), как и достаточно часто встречающейся предпочитаемой модальностью (**30%**). Безусловно, результаты данного количественного исследования не могут дать представления о соотношении развития сенсорных способностей в целом и являются показательными только в рамках проводимого исследования.

Анализ **4 теста** подтверждает выводы тестов 1-3, при этом, отметим, что 100% студентов смогли назвать тему занятия. А вот анализ **5 теста** заставляет задуматься. Начнем с того, что 25% опрошиваемых не смогли вспомнить тему, напомним, **интересного** семинара. При этом, 100% упомянули о наличии презентации/ презентаций, но практически никто не мог вспомнить деталей (ни смысловых, ни технических). Почти все студенты с аудиальными и визуальными предпочитаемыми каналами восприятия ответили на «свои» вопросы, в то время, как

80% студентов-кинестетиков не смогли ответить на поставленные вопросы, и, таким образом, просто «выпали» из процесса дистанционного обучения. При этом, 20% сумевших ответить на вопросы были обучающимися старших курсов.

Почему же так происходит? Во-первых, известно то минимальное количество физической энергии, которая необходима для стимуляции органов чувств и поступления сигнала в центральную нервную систему. Это значит, что сигналы, имеющие интенсивность ниже порога чувствительности воспринимаемого органа, в центральную нервную систему не поступают. Т.е. наши органы чувств не только передают информацию в центральную нервную систему, но и осуществляют ее фильтрацию. Во – вторых, при всяком восприятии, существует центральный, максимально ясный комплекс переживаний и периферийные фоновые переживания. Содержание попадает в центр сознания, где подвергается критическому анализу, критической обработке и получает соответствующий ответ. Но мы реагируем не только на специфическое для слова смысловое значение, но и на комплекс сопровождающих это слово раздражителей. Это – жесты, походка, мимика, интонация, ряд незаметных для сознания

идеомоторных движений. Мы можем предположить, что студенты с предпочитаемым кинестетическим каналом восприятия, как минимум, не получают достаточного количества раздражителей, чтобы «включиться» в учебный процесс. К тому, возвращаясь к числовому анализу нашего эксперимента, мы видим, что многие из них не осознают того, что являются кинестетиками. Т.е., не могут осознанно подойти к развитию сенсорных способностей и формированию сенсорной культуры.

Воспринимая окружающую его действительность, каждый человек строит свой, индивидуальный образ мира. Осознание особенностей собственной картины мира и успешная его интеграция в современную действительность дает современному специалисту возможность раздвигать рамки этого образа, осознанно подниматься над бушующим информационным потоком, выбирать и использовать необходимое, отфильтровывая ненужное. Обучение студентов вузов грамотной, осознанной и кропотливой работе связанной с восприятием окружающего мира, формированием сенсорной культуры, должно стать неотъемлемой частью системы вузовского образования в тех сферах, где мы хотим видеть выдающихся, уникальных специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассаджиоли Р. Психосинтез/ Р. Ассаджиоли - М: Рефл-бук, «Ваклер», 1997 – 320с.
2. Ассаджиоли, Р. Psychosynthesis: theory and practice/ Р. Ассаджиоли- М: Рефл-бук, «Ваклер», 1994 – 314с.
3. Запорожец А.В. Восприятие и действие / А.В. Запорожец, - М.: Просвещение, 1967.– 323с.
4. Зинченко В.П. Формирование визуального образа / В.П. Зинченко. - М: Издательство Москвы, 1969 – 84с.
5. Зинченко В.П. Изучение зрительного восприятия и кратковременной памяти / В.П. Зинченко. – М: Издательство Москвы, 1974 – 180с
6. Льюис Б., Пуселик Ф. Магия нейролингвистического программирования без секретов / Б. Льюис, Ф. Пуселик – Санкт-Петербург, XXI век, 1995 – 173с.

© Петрищева Наталья Сергеевна (petrisheva76@mail.ru), Свешникова Ирина Александровна (irinasveshn@rambler.ru), Тарасова Ольга Михайловна (olyatarasova8@rambler.ru), Фрайфельд Елена Борисовна (elena.fraifeld@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Раева Мария Сериковна

Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
rayevamariya.77@mail.ru

Биисова Гульмира Исатаевна

Соискатель, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы
gulmira.biisova@mail.ru

TO THE QUESTION ABOUT PROJECTING IN ACADEMIC ACTIVITY

**M. Rayeva
G. Biisova**

Summary: Modern society throws us more and more new challenges, including those related to education. Russian realities require modern approaches to the educational paradigm, which, accordingly, is reflected in the academic process and more advanced methods and approaches to learning. One of these aspects is project activity and its products, which significantly diversify the pedagogical process, allowing you to remove psychological and technical difficulties, as well as form the motivation for learning among modern students. Each of them can prove himself in a project, which can be both individual and group, both research and game, and regardless of this, it positively affects the quality of acquired knowledge, skills and abilities.

The relevance of the work is due to the urgent need for new learning technologies and their adaptation to modern Russian educational institutions.

The subject of the study are foreign language projects that can be used to unlock the potential of students.

The object of the study is the mechanisms for introducing projects into the educational process, which are effectively used by the teacher when teaching a foreign language.

Keywords: project, project activity, teacher, formation of motivation, disclosure of abilities.

Аннотация: Современное общество бросает нам все новые вызовы, в том числе и те, которые связаны с образованием. Российские реалии требуют современных подходов к образовательной парадигме, что, соответственно, отражается на академическом процессе и более усовершенствованных методах и подходах к обучению. Одним из таких аспектов является проектная деятельность и ее продукты, которые существенно разнообразят педагогический процесс, позволяя снять психологические, технические и методические сложности, а также сформировать мотивацию к учению у современных обучаемых. Каждый из них может проявить себя в проекте, который может быть как индивидуальным, так и групповым, как исследовательским, так и игровым, и в независимости от этого положительно влияет на качество приобретаемых знаний, умений и навыков.

Актуальность работы обусловлена настоятельной потребностью в новых технологиях обучения и в их адаптации в современные российские учебные заведения.

Предметом исследования являются проекты по иностранному языку, которые могут быть использованы для раскрытия потенциала обучаемых.

Объектом исследования являются механизмы внедрения проектов в учебный процесс, которые эффективно использует преподаватель при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: проект, проектная деятельность, преподаватель, формирование мотивации, раскрытие способностей.

Проектная деятельность в работе преподавателя должна быть строго систематизирована. Проект – это рассмотрение раздела, темы или блока материала с разных точек зрения, глубоко, тщательно, с учетом всех сложностей восприятия и специфических характеристик. Проекты очень насыщенно входят в учебный процесс в последние десятилетия, и, как показывает анализ и практика, дают свои положительные результаты. И именно проектная деятельность, которая является уникальной и направленной на достижение уже намеченного результата, характеризующаяся созданием продукта, позволяет эффективно решать поставленные перед современной педагогикой и методикой задачи [1].

Проектный метод обучения предусматривает, соответственно, метод, направленный на развитие творческих и познавательных процессов обучаемых, их критического мышления, умения самостоятельно получать

знания и применять их в практической деятельности, качественно ориентироваться в образовательном информационном пространстве [2]. Отметим, что особенность данного сегмента академической деятельности обучаемого состоит в самостоятельности, креативности, творчестве ученика и студента, нетрадиционном подходе к подаче учебной информации, в масштабности самой проектной деятельности и ее академической эффективности.

Проекты могут быть классифицированы по определенным критериям, а именно, по доминирующей деятельности, по содержанию, по характеру координации, по специфике контактов, по количеству участников, по продолжительности работы над проектом.

По основной, или доминирующей, деятельности проекты могут быть исследовательскими, поисковыми,

творческими, ролевыми – игровыми, ознакомительно – ориентировочными, прикладными, или практико-ориентированными.

В работе преподавателя иностранного языка, например, *исследовательские* проекты требуют хорошо продуманной структуры, должны характеризоваться актуальностью, значимостью, привлекать различные методы и подходы для проведения глубоких исследований в контексте языкового или педагогического явления, методических сложностей и прочего материала. В проекте такого уровня четко обозначена актуальность, проблемы и задачи, предмет и объект исследования, определены методы, выдвинуты гипотезы решения определенной проблемы, разработаны пути ее решения [3]. Для него характерно обсуждение полученных результатов, постановка новой проблемы и так далее.

Язык – это широкое поле деятельности для исследований. С одной стороны, рассмотрение вопросов может лежать в программном поле, с другой стороны – выходить за его пределы. В данном контексте ученикам можно дать возможность рассмотреть какое-либо языковое явление вглубь, с исключениями и сложными случаями, с контекстом, с основной тематикой употребления, обязательно с привлечением ряда разговорных лексических тем. Это рекомендуется делать и со студентами, дав им возможность проанализировать имеющийся материал, на основе анализа которого они смогут прийти к определенным выводам, возможно, и методического контекста – частота ошибок, их причина и эффективное устранение. Проект в данном ключе будет иметь значимость – обучаемые сами смогут разработать методический контент, оптимизировать учебный процесс, предложив свои пути решения формирования мотивации, рекомендуя востребованный фактический материал, а также упор на те виды деятельности и навыки, которые усваиваются ими же, но с трудом.

В данном виде проекта можно рассмотреть региональную составляющую, так как она обычно недостаточно освещена в учебниках и пособиях. Обучаемые под руководством преподавателя могут подготовить значительный материал, разработать задания к нему, сделать свои видео и аудио – презентации на иностранном языке по каждой достопримечательности [4]. В таком ракурсе материал должен быть отшлифован, интерпретирован и запущен в работу для развития остальных слушателей и обучающихся.

Поисковые проекты направлены на обнаружение новой информации по той или иной проблематике, но они просто констатируют факты в расширенной плоскости, знакомят обучаемого с новой информацией, возможно, освещают тему с разных точек зрения, но они не предусматривают научной деятельности, гипотез, проблема-

тики, споров по какому-либо вопросу. На примере иностранного языка преподавателю уместно дать ученикам задание найти информацию по множественному числу имен существительных – она не совсем полно подается в учебниках, также по неличным формам глагола на более продвинутой ступени обучения, найти материал по различию причастия и герундия в английском языке, о всех случаях, без исключения, использования определенного и неопределенного артикля и прочее [5]. В данном контексте преподаватель выступает направляющим звеном, координирует поиск, предоставляет информацию о том или ином источнике обучающимся.

Творческий проект предусматривает поиск нового, интересного, небольшое открытие, но без какой-либо гипотезы, проблемы, он несколько хаотичен, не систематизирован. Совместная деятельность учеников также направлена на единый результат, но конечный продукт не такой значимый, как в исследовательском проекте. Это может быть написание газеты на языке, мини-спектакль, рисунок – схема, сочинение, репортаж, научная статья, пособие.

В контексте иностранного языка следует отметить, что такие проекты приемлемы для разных возрастных категорий учеников. Под руководством преподавателя они могут выпустить газету о той или иной грамматической категории, также расширить познания посредством написания научной статьи, выступить на мероприятии с определенными тезисами по проблематике, принять участие в дискуссиях или дебатах [6]. Творческая деятельность, соответственно, проект, в плане иностранного языка может покрывать работу с персоналиями, известными людьми в той или иной стране, освещением неизвестных фактов из их жизни. Такая проектная деятельность дает возможность обучаемому реализоваться, раскрыть свои латентные способности и возможности, разработать продукт, который может быть использован в дальнейшем педагогом и самими обучаемыми в академическом процессе на различных дисциплинах.

Ролевые, или игровые проекты призваны распределить роли и выполнять их на занятиях по иностранному языку. В данном ключе можно говорить о ролевой игре, ситуации, а также о деловой игре, которые дублируют реалии и позволяют студенту или ученику вести общение на языке в определенном контексте, по указанным правилам, в соответствии с этикой. Реальные ситуации переносятся в игровую плоскость и в аудитории осуществляется иноязычная коммуникация. Также возможно привлечение литературных или придуманных персонажей, которые разыгрывают сцены из произведений или спроектированные, позволяющие говорить на языке на определенную тему с привлечением лексико-грамматических реалий и правил, с тренировкой интонации, с пополнением вокабуляра, в целом, направленных на

развитие иноязычной коммуникативной компетенции студентов и учащихся [7].

Ознакомительно-ориентировочные, или информационные проекты направлены на сбор информации о некоем объекте, явлении, незнакомых широкой публике, в нашем случае, классу или аудитории. Участники проекта знакомятся с указанными реалиями, изучают и обобщают информацию, корректируют ее по ходу работы, затем презентуют остальным слушающим. В контексте иностранного языка, например, это может быть страноведческая информация о стране изучаемого языка – история, география, культура, наука, традиции, искусство и прочий материал. Она систематизируется, анализируется и в форме презентаций может быть обращена к слушающим. Определяются цели проекта – развитие обучаемых, расширение кругозора, сопоставление реалий, поиск современных непростых решений с позиции исторических фактов, менталитета и прочее [8]. Результатом работы в таком проекте могут быть статьи, доклады, обсуждения.

Практико-ориентированные проекты изначально направлены на результат, который может быть использован в дальнейшей педагогической деятельности в том или ином выражении. Это не просто развитие собственного уровня для участника или доказательство своих возможностей представления информации на публике, это прикладной характер проектной деятельности, поэтапное его планирование и обсуждение, корректирование усилий как индивидуального, так и коллективного плана. Важно обсудить аспекты внедрения результатов проекта на практику, координация педагога при этом очень важна и существенна. Например, в отношении иностранного языка отметим, что комплексный подход к каждому разделу программы может быть трансформирован в проект, который превращается в совокупный рекомендуемый материал, который может быть применен в дальнейшей деятельности педагога и впоследствии обобщен с остальными преподавателями для более высокого результата и эффективного освоения иноязычной коммуникативной компетенции.

Следующим критерием классификации проектов может быть предметно-содержательная область, согласно которой проекты могут быть моно-проектами и межпредметными. Моно-проект предусматривает за действие одной дисциплины, как это делается часто. Материал деятельности рассматривается в векторе одного предмета. Межпредметные проекты проходят с привлечением нескольких дисциплин либо на стыке областей. Такая деятельность более масштабна, развернута, и обычно включает четкую постановку целей и задач, определение путей их реализации, гипотезу, ее доказательство, и обязательно практическую значимость исследования. Это, как правило, дипломные про-

екты, кандидатские и докторские диссертации на стыке дисциплин.

По характеру координации – непосредственные и скрытые проекты. В данном контексте уместно говорить о степени контроля за исполнением проекта со стороны преподавателя. По большей части проекты выполняются самостоятельно обучаемыми, но педагог всегда либо напрямую, либо опосредованно ведет контроль за деятельностью обучаемых, корректирует цели, подсказывает пути решения проблем, в общем, курирует качественное исполнение задания.

По количеству участников проект может быть выполнен одним лицом либо группой. Индивидуальные и групповые проекты могут раскрывать различные темы, в том числе и в контексте иностранного языка, но задача преподавателя в данной связи дать всем возможность реализации. Возможно, кто-то ощущает себя более командным игроком, а кто-то склонен к индивидуальной работе. Преподаватель перед определением проекта должен учитывать психологические особенности каждого обучаемого, и поставить цели так, чтобы результат был высоким, значимым, чтобы между участниками был тесный контакт и плодотворное взаимодействие, имеющие конечным итогом эффективный продукт [9].

И по длительности проекты также могут быть весьма разнообразными. Краткосрочные предусматривают быстрое выполнение, это, как правило, единичные темы или комплекс тем в разделе. Долгосрочные проекты могут длиться несколько лет, если речь идет о диссертациях, до года, если учитывать дипломное проектирование. В любом случае, результат в данной деятельности определен, продукт должен быть качественным, иметь практическую составляющую, прикладное применение. В контексте иностранного языка, например, возможны как краткосрочные, так и долгосрочные перспективы работы, это зависит от значимости исследуемой проблематики, настроя преподавателя и обучающихся.

Таким образом, мы видим, что любая академическая проектная деятельность направлена на развитие, совершенствование и интеллектуальное развитие студента либо ученика. Она позволяет реализовать все его возможности как индивидуально, так и в групповой деятельности, сделать небольшое исследование, дать свое видение той или иной языковой проблемы, предоставить обоснованные рекомендации для будущего применения на практике в академической деятельности. Проектная деятельность является эффективной, новой формой академического взаимодействия между сторонами педагогического процесса, новым методом, технологией, позволяющей задействовать весь потенциал обучаемого, формируя его мотивацию, достичь высокого результата обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., Академия, 2018, 340 с.
2. Лихачева О.Н., Меретукова С.К. Некоторые рекомендации по совершенствованию учебного процесса на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2017. №131. С.1279-1288
3. Миролубов А.А. Методика обучения иностранным языкам. М., Просвещение, 2017
4. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. К вопросу о моделировании занятия по английскому языку в неязыковом техническом вузе. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2020. №2. С.157-163
5. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М., 2018
6. Лихачева О.Н. Аспекты формирования иноязычной коммуникативной компетенции на занятиях по английскому языку в нелингвистическом вузе. В сборнике: ШАГ В НАУКУ. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции с участием студентов. Махачкала, 2020. С.346-351
7. Гареев А.А., Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов. Образование и наука. 2018.Т. 20. №3. С.117-139
8. Байбородова Л.В. Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М., Просвещение, 2015, - 175 с.
9. Лихачева О.Н., Беденко Д.Е. Обучение иностранному языку в современных условиях в контексте технического вуза. Электронный сетевой политематический журнал «Научные труды КубГТУ». 2020. №5. С. 70-76.

© Раева Мария Сериковна (rayevamariya.77@mail.ru), Биисова Гульмира Исатаевна (gulmira.biisova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕСУРСОВ ИСТОРИЧЕСКОГО ПАРКА «РОССИЯ-МОЯ ИСТОРИЯ» В ПРЕПОДАВАНИИ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ¹

Скопа Виталий Александрович

доктор исторических наук, профессор,
член-корреспондент российской академии
естествознания,

заведующий кафедрой философии и культурологии
Алтайский государственный педагогический
университет

(г. Барнаул)

sverhtitan@rambler.ru

USING THE RESOURCES OF THE HISTORICAL PARK "RUSSIA-MY HISTORY" IN THE TEACHING OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES: A METHODOLOGICAL ASPECT²

V. Skopa

Summary: The article discusses the possibilities of using the resources of the historical park "Russia-My History" in the teaching of social and humanitarian disciplines, as well as the implementation of optional and elective courses; extracurricular activities and educational work. Multimedia "Historical Park" Russia - My History « is a unique opportunity to organize the educational process in a modern format: interactive tours, films in a panoramic cinema, educational lectures. The story is presented in the format of a multimedia show. The expositions of the park contain information about various areas of Russian history: domestic and foreign policy, economics, social and cultural processes. The content was created in accordance with the federal law on education, federal state educational standards, the Concept of Spiritual and Moral Development of the Personality of a Russian Citizen.

Keywords: historical park, students, teaching methods, teacher, patriotism.

Аннотация: В статье рассматриваются возможности использования ресурсов исторического парка «Россия-моя история» в преподавании общественных и гуманитарных дисциплин, а также реализации факультативных и элективных курсов; внеурочной деятельности и воспитательной работе. Мультимедийный «Исторический парк «Россия - моя история» - уникальная возможность организации образовательного процесса в современном формате: интерактивных экскурсий, просмотров фильмов в панорамном кинотеатре, образовательных лекториев. История представлена в формате мультимедийного шоу. Экспозиции парка содержат информацию о разных сферах российской истории: о внутренней и внешней политике, экономике, социальных и культурных процессах. Контент создан в соответствии с федеральным законом об образовании, федеральных государственных образовательных стандартов, Концепцией духовно-нравственного развития личности гражданина России.

Ключевые слова: исторический парк, учащиеся, методика преподавания, педагог, патриотизм.

Одной из самых актуальных проблем в развитии современного общества, а в том числе и образования, является проблема гуманизации и гуманитаризации, несмотря на то, что в отечественной педагогической науке уделено этому немало внимания. На современном этапе развития российского общества роль общественных и гуманитарных дисциплин существенно возрастает и это во многом определяется рядом факторов.

Во-первых, такие дисциплины как история и обще-

ествознание формируют базовые категории патриотизма, нравственности, любви и уважения к своему отечеству; литература и мировая художественная культура способствуют развитию образного мышления; основы духовно-нравственной культуры народов России – как самостоятельная дисциплина интегрирует комплекс исторических и обществоведческих знаний и нацелена на формирование духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения.

Во-вторых, гуманитарный цикл в системе общего об-

1 Исследование выполнено при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках реализации государственного задания на выполнение прикладной НИР по теме «Научно-методическая подготовка учителя к работе с информационными ресурсами мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров» (Государственное задание № 073-00087-22-04 от 06.06.2022).

2 The study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of Russia as part of the implementation of the state task for the implementation of applied research on the topic «Scientific and methodological training of teachers to work with information resources of the multimedia historical park «Russia - my history» in the system of advanced training and professional retraining of teaching staff» (State task No. 073-00087-22-04 of 06/06/2022).

разования во многом является фундаментальным для формирования у подрастающего поколения основных принципов познания, понимания сущности вещей; развитие логического мышления.

В-третьих, выше обозначенные предметы нацелены на оформление мировоззренческих установок, формирование гармонически развитой личности, умеющей адаптироваться к среде.

В-четвертых, этот блок предметов способствует формированию социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей. В этой связи, практико-ориентированный аспект актуальности будет заключаться в возможности комплексного использования ресурсов мультимедийного исторического парка «Россия – моя история» в реализации общественных и гуманитарных дисциплин [2, 6, 8].

Материальная база исторического парка включает мультимедийную технику и разнообразные интерактивные решения: тацскрины, интерактивные экраны, проекции, интерактивные столы, интерактивные книги, купол с видеопроекцией, интерактивный пол (в залах «Крещение Руси», «Политическая раздробленность», «Смутное время»). Каждый зал оснащен несколькими информационными киосками, представляющими собой терминалы, состоящие из корпуса, компьютера и монитора с сенсорным экраном [5, 12].

Экспозиции парка содержат информацию о разных сферах российской истории: о внутренней и внешней политике, экономике, социальных и культурных процессах. Контент создан в соответствии с Федеральным законом об образовании, ФГОС, Концепцией духовно-нравственного развития личности гражданина России. К тому же стратегия национальной безопасности РФ закрепляет традиционные духовно-нравственные ценности: милосердие, справедливость, коллективизм, крепкая семья, созидательный труд и другие. Судьба страны во многом зависит от того, какие ценности мы будем формировать.

Реализация государственных стандартов в системе общего образования дает широкие возможности применения ресурсов парка в образовательной деятельности. Сюда можно отнести изучение предметов или отдельных тем; реализацию факультативных и элективных курсов; внеурочную деятельность; воспитательную работу [3, 11, 13]. Исходя из этого можно предложить ряд методических приемов и подходов в реализации дисциплин гуманитарного цикла используя экспозиционные ряды парка.

В процессе освоения учащимися курса отечественной истории уделяется значительное внимание формированию необходимого объема знаний касающихся дат,

событий, деятелей и их достижений, понятий и терминов. Расширение объема фактологических знаний приобретает особое значение как при изучении отдельных тем, так и при подготовке к государственной итоговой аттестации в форме ОГЭ и ЕГЭ и олимпиадам по истории [4, 7, 10].

Систематизация знаний – сложный многосторонний процесс. Систематические знания формируются на основе усвоения понятий и фактов в определенной логической последовательности [15]. К структурным компонентам систематизации знаний относятся:

- восприятие и воспроизведение изученного материала;
- переосмысление (выделение существенного, установление связей между понятиями и фактами);
- построение выводов и обобщений;
- углубление и расширение знаний;
- применение знаний в новых и нестандартных ситуациях.

Мультимедийный исторический парк предоставляет уникальную возможность для организации работы с учащимися по систематизации исторической информации. Образовательное пространство парка позволяет школьникам проследить развитие длительных политических, экономических, социальных и культурных процессов, развивающихся на протяжении длительного времени, проходящих через несколько исторических эпох. Учащиеся могут актуализировать знания об исторических процессах с помощью информационных киосков. Школьники могут проследить:

- основные этапы закрепощения крестьян (экспозиции «Рюриковичи» и «Романовы»);
- основные этапы истории русской православной церкви;
- расширение территории Московского княжества (основные этапы);
- реформирование центрального управления;
- реформирование местного управления;
- борьба за выход к Балтийскому морю (основные этапы);
- основные этапы противостояния с Турцией;
- основные этапы противостояния с Крымским ханством [11].

Комплексное рассмотрение событий, происходящих в разные исторические эпохи, позволяет школьникам глубже понять исторический процесс в целом.

Глобальные разделы мультимедийного исторического парка «Россия-моя история» – «Империя Петра Великого», «Дворцовые перевороты», «Абсолютизм Екатерины II», «История Первой мировой войны» погружают в историческую действительность, дополняя учебно-методический материал цитатами, картинными галереями,

интерактивными картами, а это позволяет учащимся более детально разобраться в сложных и неоднозначных проблемах бытия российской истории [8].

В рамках курса отечественной истории занимательными будут уроки по истории древнерусского государства. Представленные экспозиции позволяют рассмотреть весьма сложные темы «Призвание варягов», «Теории происхождения русского государства», «Политика первых киевских князей» посредством образов, отдельных суждений, а самое главное – интерактива.

Важной составляющей предмета «Основы духовно-нравственной культуры народов России» является формирование у обучающихся мотиваций к осознанному нравственному поведению, основанному на знании и уважении культурных и религиозных традиций многонационального народа России. Первостепенной задачей при этом выступает целостное восприятие детьми отечественной культуры и истории [1]. При рассмотрении темы «Язык и история» учащиеся разбирают такие проблемные аспекты как «Что такое язык? Как в языке народа отражается его история? Язык как инструмент культуры. Важность коммуникации между людьми. Языки народов мира, их взаимосвязь». Для формирования образного мышления интересным представляется обращение педагога к экспозиции «Рюриковичи», зал «От Рюрика до Владимира»: тачскрин-панели (культура и искусство древней Руси); мультимедийная карта, отражающая изменения границ Древнерусского государства в IX-X веках; баннеры с цитатами; интерактивный стол (быт, занятия восточных славян). Стенд, посвященный князю Святославу. Тачскрин «Отказ от язычества». Рассмотрев и изучив эти объекты методически рациональным, будет вопрос, основанный на материалах выставочных залов: «Используя тачскрин «Отказ от язычества» объясните, чем было вызвано принятие христианства?». Учащиеся, используя учебный и экспозиционный материал существенно расширяют свои знания, при этом образно запоминают многое.

Экспозиции: «От великих потрясений к великой Победе», зал «Первая Мировая война», «1917 год», «Гражданская война». Экспозиция «Россия – Моя история. 1945-2016», зал «Восстановление народного хозяйства», «Холодная война» позволят всесторонне раскрыть сложности, с которыми сталкивалось наше Отечество в рассматриваемый период, а основываясь на материалах экспозиции «Русское православие» возможно объяснить, какую роль играла Русская православная церковь в сохранении духовно-нравственных ценностей, родного языка и культуры.

Изучая материальную культуру на уроках истории и ОДНКНР незаменимыми будут экспозиция «Рюриковичи»; тачскрин-панели (культура и искусство древней

Руси); интерактивный стол (быт, занятия восточных славян); экспозиция «Духовная культура народов России» и «Россия – Моя история XX век», зал «Хозяйственно-культурное развитие советского общества». В масштабах данных выставочных объектов у учащихся развивается образное восприятие рассматриваемой проблемы, где логично адресовать ряд вопросов-рассуждений: используя тачскрин-панели «Культура и искусство древней Руси» и мультимедийную карту «Занятия восточных славян», охарактеризуйте традиционный уклад хозяйства: земледелие, скотоводство, охоту, рыболовство, верования или на основе экспозиций «Духовная культура народов России» и «Россия – Моя история XX век» объясните зависимость основных культурных укладов народов России от географии их массового расселения, природных условий и взаимодействия с другими этносами. Работа подобного рода существенно повышает мотивацию к обучению и способствует более системному усвоению рассматриваемых тем. К тому же образное восприятие позволяет целостно осознавать проблему [3].

Обществоведческая тематика «Духовный мир человека. Человек – творец культуры», так же раскрывается через отдельные экспозиции исторического парка. Рассматривая проблемы: культура как духовный мир человека, мораль, нравственность, патриотизм, границы культур незаменимыми будут экспозиция «Рюриковичи», баннер «Принятие христианства»; баннеры с цитатами; экспозиция «Романовы», залы «Смутное время», «Эпоха дворцовых переворотов», «Екатерина II», «Александр II». Экспозиция «Духовная культура народов России» и «Россия – Моя история XX век». Проработав данный материал и основываясь на теоретические основы учебника методически содержательными, будут следующие проблемные вопросы: используя тачскрин панель «Христианизация Руси» и баннер «Принятие христианства» объясните, как изменилось мировоззрение славян (русских) с принятием христианства, что поменялось в их представлении об устройстве окружающего мира и о смысле жизни человека, или, используя материалы обозначенных экспозиций, предположите, в чем сходство, а в чем отличие современных россиян от людей, живших в России в прошлые века. Данные вопросы-рассуждения заставляют учащихся компаративно подходить к изложению материала, применяя синхронный и диахронный методы. Применяя экспозиции залов к проблемным темам возможны задания аналитического характера: рассмотрите материалы экспозиции «Россия – Моя история XX век». Подумайте над тем, какой вклад в восстановление мирной жизни после войны вносил простой человек: рабочий, который трудился на заводе или крестьянин, который работал на полях? Усложняя задания, как отдельная самостоятельная творческая работа может заключаться в написании эссе или сочинения по отдельным экспозициям, что будет существенным дополнением к изучаемым темам или разделам [14].

Экспозиции, посвященные культуре и традициям русского народа, позволяют образно и красочно подойти к рассмотрению таких проблем как «формирование русского этноса», «нравы русского народа», «культура и традиции народов России». Существенным дополнением является широкое использование стендов, тачскрин-панелей; мультимедийных карт, баннеров с цитатами, интерактивных столов. Информация на стендах и тачскринах в историческом парке разбита на отдельные статьи, содержание которых дает возможность изучать тот или иной исторический период и давать ему оценку с позиции развития духовно-нравственной культуры или научно интерпретировать в соответствии тем учебного материала. В качестве примера можно отметить отдельные исторические сюжеты: «Борьба с монгольскими завоевателями», «Смутное время», «Польско-литовская интервенция», где учащиеся смогут не только визуально познакомиться с данными периодами, но и изучить интересные факты, интерактивно рассмотреть изменения русских границ отвечая на вопросы, сущность которых нацелена на формирование причинно-следственных связей.

Обозначенные экспозиции позволяют совершенно иначе реализовывать факультативные и элективные курсы в системе общего образования. К таковым предметам можно отнести мировую художественную культуру, религиозную культуру народов России и культурологию. Особенностью в реализации данных курсов в историческом парке будет являться то, что заявленные предметы не вырваны из исторического контекста, а являются целостными сюжетами отечественной истории. Именно в данном ракурсе можно убедительно говорить о системном и логичном формировании духовно-нравственных начал подрастающего поколения. Так, отдельные экспозиции, посвященные отечественной культуре XVIII-XIX столетий, значительно дополняют образами данный период, где учебно-методический материал является уже вспомогательным.

Нельзя не отметить существенный интерес к экспозициям исторического парка для организации внеурочной и воспитательной работы, что нацелено на достижение следующих результатов: формирование у школьников социального опыта; положительного отношения к ключевым ценностям; приобретение опыта самостоятельного социального действия. Это в свою очередь будет способствовать готовности обучающихся к саморазвитию, мотивации к учению и познанию, сформированности основ российской, гражданской идентичности.

Материальная база мультимедийного исторического парка, включающая мультимедийную технику и разнообразные интерактивные решения, формирует масштабное образовательное пространство, которое содержит в себе огромный педагогический потенциал. Возможности исторического парка могут быть рассмотрены как образовательный контент, являющийся новым современным высокотехнологичным педагогическим, методическим и информационным ресурсом в реализации общественных и гуманитарных дисциплин.

В образовательном пространстве мультимедийного парка школьники не являются исключительно слушателями, а работают в командах, примеряя роль поисковиков-исследователей, самостоятельно осуществляющих поиск, анализ и систематизацию необходимой информации. Именно построение занятий на основе деятельностного подхода позволяет не только повторять и закреплять пройденный теоретический материал, но также достигать личностных и метапредметных образовательных результатов [9].

Многообразие методических приемов в применении ресурсов исторического парка «Россия-моя история» позволит существенно повысить мотивацию учащихся к процессу обучения и усилить интерес к изучению предметов гуманитарного цикла.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антипов А.Г., Захаров Н.Н., Маркова Ю.В. Жизненные и духовно-нравственные ценности современного студенчества (по материалам социологического исследования). Пермь, 2012. – 214 с.
2. Арнольдов А.И. Гуманитарное образование – социокультурный феномен // Гуманитарное пространство. 2012. Т. 1. № 2. – С. 249-261.
3. Болдырева Л.И. Значение мультимедийных парков в историческом образовании // Современные технологии: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XXI Международной научно-практической конференции. 2018. – С. 47-49.
4. Борзова Л.П. Историко-хронологические вертикали в изучении истории и при подготовке ЕГЭ // Преподавание истории и обществознания в школе. 2014. № 3. – С. 27-32.
5. Вальдман И.А. Парк-музей «Россия – моя история» как опыт современной российской политики памяти // Дневник Алтайской школы политических исследований. 2019. № 35. – С. 97-103.
6. Вяземский Е.Е., Стрелова О.Ю. Теория и методика преподавания истории: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М., 2003. – 384 с.
7. Галушко И.С., Опришко Е.А. Работа с иллюстративным материалом в процессе подготовки к сдаче ГИА по истории // Преподавание истории в школе. 2015. № 7. – С. 43-60.
8. Давыдова М.Ю., Дьякова М.Г. Исторические парки «Россия – моя история» в образовательном процессе вуза // Известия Волгоградского государственного университета. 2019. № 1. – С. 10-14.

- ного педагогического университета. 2019. № 5 (138). – С. 90-94.
9. Искровская Л.В. Формирование метапредметных умений учащихся в процессе обучения истории // Преподавание истории в школе. 2014. № 10. – С. 46-50.
 10. Кавешникова О.Т., Ермакова Е.А. Методические пути формирования картографических умений на уроках истории в VII классе // Преподавание истории в школе. 2015. № 9. – С. 40-45.
 11. Казьмина В.П. Реконструкция исторического парка «Россия – моя история»: смена вектора символической политики? // Политическая наука. 2020. № 2. – С. 143-162.
 12. Каткова К.Ф. Социокультурная значимость проекта «Россия – моя история» // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2019. № 1 (38). – С. 114-118.
 13. Красильникова Е.И., Вальдман И.А. Практики политики памяти: парк-музей «Россия – моя история» в системе институциональных противоречий // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 444. – С. 72-82.
 14. Крутова И.В., Разбегаева Л.П., Пазин Р.В. Системно-деятельностный подход: методический аспект (на примере обучения истории) // Преподавание истории в школе. 2015. № 6. – С. 3-8.
 15. Файзуллина А.Р., Саглам Ф.А. Методы и формы организации учебной деятельности на уроках истории // Преподавание истории в школе. 2014. № 9. – С. 45-50.

© Скопа Виталий Александрович (sverhtitan@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



РАЗВИТИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

DEVELOPMENT OF AN INTERACTIVE ENVIRONMENT IN THE CONDITIONS OF MIXED TRAINING OF FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHERS

**A. Surkov
E. Sukhanova
N. Shtukin**

Summary: The conducted research in the article allowed to substantiate the definition of pedagogical conditions in the field of physical education and sports, namely: pedagogical conditions for improving the professional training of future physical education teachers; pedagogical conditions for the formation of various competencies of future physical education teachers in the learning process; formation of readiness for various types of activities of future physical education teachers; formation of pedagogical skills of future physical education teachers development of training technologies for future teachers of physical culture. The author has identified, proposed and scientifically substantiated the following pedagogical conditions, such as: 1) the development of an interactive environment in the conditions of mixed training of future teachers of physical culture; 2) the use of interactive methods, forms, means, methods of teaching in classes in humanities and professional disciplines.

Keywords: principles of learning, competencies, physical culture, interaction, communication, blended learning, ICT.

Сурков Александр Михайлович

кандидат педагогических наук,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина,
surkov.1954@bk.ru

Суханова Елена Юрьевна

кандидат биологических наук,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина,
lena.suxanova@yandex.ru

Штукин Николай Николаевич

Преподаватель,
МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина
domosed.avia@mail.ru

Аннотация: Проведенное в статье исследование позволило обосновать определение педагогических условий в области физического воспитания и спорта, а именно: педагогические условия по улучшению профессиональной подготовки, педагогические условия формирования различных компетенций, формирование готовности к различным видам деятельности, формирование педагогического мастерства, освоение технологий обучения будущих учителей физической культуры. Авторами были предложены и научно обоснованы следующие педагогические условия, такие как: 1) развитие интерактивной среды в условиях смешанного обучения будущих учителей физической культуры; 2) использование интерактивных методов, форм, средств, приемов обучения на занятиях по гуманитарным и профессиональным дисциплинам.

Ключевые слова: принципы обучения, компетенции, физическая культура, интеракция, взаимодействие, смешанное обучение, ИКТ.

Процесс формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры является тем вопросом, который еще не нашел достаточного теоретического обоснования. Недостаточное исследование этой проблемы побудило нас к поиску, анализу и определению педагогических условий формирования интерактивной компетентности именно будущих учителей физической культуры в ВУЗе. Это позволяет сделать предположение о том, что формированию интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры будет способствовать обеспечение определенных педагогических условий. В процессе исследования предполагаем, что педагогические условия требуют комплексной реализации, ведь они взаимосвязаны, то есть мы рассматриваем комплекс педагогических условий.

Общеизвестно, что все в жизни связано с мотивацией. Каждая личность имеет собственные интересы, потребности, цели, ценности, в удовлетворении которых заключается смысл и смысл ее жизни. Мотивация так же

определяет и деятельность человека, это система взаимосвязанных между собой мотивов, интересов, потребностей, целей, ценностей. Современные исследователи мотивационной сферы А.Г. Харитонов [11], В.А. Ясвин [14] подчеркивают важность формирования мотивации, профессионально-познавательного интереса, обеспечения профессиональной мотивации будущих специалистов физической культуры.

Например, исследовательница П. Ур подчеркивает важность формирования положительной мотивации у студентов для воссоздания личностных и профессиональных качеств. По ее мнению, большую роль в формировании мотивации «играет познавательный интерес, который является одним из главных условий эффективности обучения и его организации» [16].

Как известно, исследователи распознают внешние и внутренние мотивы деятельности, ведь мотивация как «внутренняя детерминация поведения и деятельности может быть обусловлена и внешними раздражителями,

и окружающим средой» [3].

Конечно, внешние мотивы разделяют на общественные и личные. Первые из них включают альтруистические мотивы и мотивы выполнения профессиональных обязанностей. Личные мотивы выражают оценку, самоутверждение. Группа внутренних мотивов включает в себя процессуальные, результативные мотивы, мотивы саморазвития, самокорректировки. Итак, мотивация преобразует внешние воздействия во внутренние стимулы личности.

Традиционно исследователи выделяют также гносеологические и социальные мотивы. К первым из них относят мотивы получения знаний, овладения способами деятельности и т.п., к социальным – мотивы принесения пользы обществу, престижности профессии [8].

Безусловно, можно говорить о трех типах учебно-познавательной мотивации студентов. Первый тип связан с их индивидуальными познавательными потребностями, интересами. Второй тип – с профессиональными обязанностями. Третий тип – отрицательный тип. Мотивация такого типа выявляется, например, в ситуации, когда студент чувствует себя неудобно на занятиях или в других видах деятельности среди своих однокурсников.

Индивидуальные интересы пересекаются с профессиональными интересами, а профессиональные интересы развиваются в контексте профессиональной деятельности, проходят определенные шаги: от зарождения отдельных интересов до их «кристаллизации» и формирования системы интересов [6].

С психологической точки зрения профессиональные интересы характеризуются такой чертой как «заинтересованность». Заинтересованность собственной профессиональной деятельностью является важной для формирования интерактивной компетентности. Профессиональный интерес, углубляясь и укрепляясь, становится жизненной необходимостью, активизирует не только мотивационные, но и познавательные, когнитивные усилия в интерактивной деятельности будущих учителей физической культуры. С этой точки зрения профессиональный интерес представляется как сложный многоуровневый иерархический комплекс психических свойств, процессов и состояний, охватывает выборочную, познавательную, эмоциональную и волевою активность, которая, в свою очередь, направлена на избранную профессиональную деятельность [15].

В профессиональных интересах отражается отношение студентов к профессиональной деятельности и определенные ожидания от результата профессиональной деятельности. В профессиональный интерес входят потребность в профессиональной деятельности, професси-

ональные склонности, способности, профессиональные идеалы, ценности и ценностные ориентации, установки, направленности, которые раскрываются в непроизвольной и произвольной внимании, положительных эмоциях и чувствах, волевой и интеллектуальной активности. Они тесно связаны, и поэтому выступают фактором, отражающим отношение будущего учителя физической культуры к профессиональной деятельности.

Большое значение имеет связь профессиональных интересов со способностями, как свойствами индивида, обеспечивающими успешность интерактивной деятельности будущих учителей физической культуры, вызывающей положительные эмоции, активизируя волю и мышление, способствуя повторению.

По нашему мнению, критическим моментом в генезисе мотивации является принятие профессии будущего учителя физической культуры и раскрытия личностного смысла профессиональной деятельности. При активизации профессиональной мотивации студентов важно учитывать особенности определенных выше различных видов мотивов.

Следует также помнить, что при активизации профессиональной мотивации студентов, как важной предпосылки формирования интерактивной компетентности, в различных видах профессиональной деятельности важную роль играют два аспекта: побудительный и регулятивный. Первый способствует активности студентов, обеспечивает мотивированную направленность их интерактивной деятельности, второй – структурирует взаимодействие на пути достижения обозначенной цели.

При активизации профессиональной мотивации студенты не только осознают собственные интересы, потребности, способы их удовлетворения, но и выбирают интерес и потребность с учетом интеракции. Мотив как осознанное побуждение к интерактивной деятельности, собственно, и формируется благодаря тому, как студенты учитывают, оценивают, взвешивают обстоятельства, при которых происходит интерактивная деятельность. Итак, когда интеракция превращается во внутреннюю потребность студентов, происходит интериоризация мотивационных внутренних установок и убеждений студентов.

Изучение научных трудов А.К. Марковой [8], Е.П. Ильина [3], других исследователей позволяет выделить стадии активизации профессиональной мотивации для формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры, которые показаны на рис. 1.

На наш взгляд, в процессе формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической



Рис. 1. Стадии активизации профессиональной мотивации для формирования интерактивной компетентности будущих учителей физической культуры

Источник: составлено автором

культуры возникают три основные группы трудностей:

- I группа – мотивационные трудности – отсутствие достаточной мотивации для формирования интерактивной компетентности;
- II группа – когнитивно-перцептивные трудности – недостаток знаний, умений, навыков для эффективного формирования интерактивной компетентности;
- III группа – операционно-действенные трудности – недостаточное владение интерактивными методами, формами, средствами для формирования интерактивной компетентности.

В очерченном контексте можно выделить следующие главные детали мотивационной сферы, которые следует активизировать:

- интерес к профессии будущего учителя физической культуры, содействие мотивации обучения, мотивации профессиональной деятельности будущего учителя физической культуры;
- осознание важности интерактивной деятельности, стремление к интеракции для формирования интерактивной компетентности;
- внутренняя потребность в освоении интерактивных методов, форм, средств, приемов.

Итак, успешность формирования интерактивной компетентности во многом зависит от активизации профессиональной мотивации будущих учителей физической культуры. По нашему мнению, активизация профессиональной мотивации будущего учителя физической культуры тесно связана с доброжелательной атмосферой, позитивным настроением, установкой и поддержанием

психологически благоприятного климата.

Как отмечает ученый А. Качалов, чем больше и полнее личность каждого студента использует возможности доброжелательной атмосферы, благоприятного климата вуза, тем успешнее происходит ее свободное и активное саморазвитие: человек одновременно является продуктом и творцом своей среды, что дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие [4].

Поэтому, рассмотрим особенности влияния, атмосферу взаимопонимания, доверия и развитие гармоничных взаимоотношений в образовательном процессе. Безусловно, созданию атмосферы доброжелательности в среде способствует определение преподавателем стратегии и тактики управления процессом обучения. Это означает создание климата доверия, основ для саморазвития, самосовершенствования личности на принципах гуманизма, полисубъектности, толерантности.

Это характеризует такую атмосферу через взаимодействие преподавателя и студентов на основе соуправления, открытости, творчества, налаживания контактов для индивидуального совершенствования, личностного роста, раскрытия способностей, познавательных возможностей, стимулирования и освобождения «пластических качеств личности» с помощью субъект-субъектного общения, атмосферы безусловного принятия, понимания и доверия. Это дает возможность расширения свободы и ответственности участников образовательного процесса в практической деятельности [5].

Выяснено, что для благоприятного психологического климата свойственны: групповая сплоченность и общительность; высокий уровень подготовки студентов; хорошие взаимосвязи между преподавателями и студентами; равномерность распределения объема обучения и нагрузки на каждого студента группы; объективность разрешение конфликтных ситуаций; справедливое оценивание деятельности студентов; использование возможностей неформального лидерства для решения образовательных задач; критика и самокритика; коллективное обсуждение вариантов важнейших принимаемых решений [9].

Создание благоприятной атмосферы, эмоциональной открытости, принятия, поддержки в студенческой группе способствует раскрытию личности будущего учителя физической культуры. Создание позитивного психологического климата зависит от учета педагогических основ (уровень преподавания, понимание преподавателями студентов, неравномерность нагрузки студентов группы, нечеткость критериев и показателей оценки результатов обучения, нечеткая позиция отношение преподавателя к студентам, необъективность преподавателей оценке знаний, умений, навыков, компетенций) и психологических (споры и конфликты, социально-психологическая несовместимость студентов, разногласия во взглядах и мыслях) устоев.

Основными элементами благоприятной психологической атмосферы являются:

- время, место и пространство, целесообразны для реализации интерактивного взаимодействия;
- содержание и многообразие творческих подходов к решению интерактивных задач в процессе изучения предметов профессионально-ориентированного цикла;
- толерантность и уважение мнений и действий участников субъект-субъектной взаимодействия при изучении предметов профессионально-ориентированного цикла;
- этика, тактичность;
- взаимоуважение и культура общения во время межличностной интеракции;
- обогащение духовных ценностей и моральных качеств во время выполнение физических упражнений;
- учета множественных индивидуальных физических и интеллектуальных способностей при решении проблемных вопросов межличностной интеракции.

Созданию эмоционально-психологического климата занятий способствует создание ситуации успеха, что согласно Н. Щурковой, является «субъективным проживанием человеком личностных достижений в контексте своей жизни и индивидуального развития» [13].

В связи с этим, используются следующие приемы, направленные на создание ситуации успеха [10]:

- «снятие страха («Ничего страшного, когда еще не получится, мы тогда...»);
- «авансирование» («У тебя, конечно, получится, ведь ты ...»);
- «скрытая инструкция» («Ты же помнишь, что ...» или «здесь главное – чтобы ...»);
- «персональная исключительность» («Именно у тебя должно получиться, поскольку ...»);
- «высокая мотивация» («Нам это так нужно...» или «Для тебя это так важно...»);
- «педагогическое внушение» («Начинай же!»);
- «высокая оценка полученного результата» («Это получилось очень хорошо!»).

Это помогает студентам избавиться от неуверенности в себе, преодолеть психологические барьеры в общении, создать эмоционально-психологический благоприятный климат и атмосферу в целом.

Итак, считаем, что активизация профессиональной мотивации, дружелюбная атмосфера, комфортный климат делают возможным создание, формирование комфортной среды для обучения. Сегодня учреждения высшего образования способствуют развитию комфортной образовательной среды ради желания учиться и достигать жизненного успеха.

Развитие образовательной среды, максимально приближенной к будущей деятельности учителя физической культуры в вузе, влияет на мотивацию обучения студентов, вовлекает их в различные виды деятельности, вследствие чего повышается уровень знаний, умений, навыков будущих специалистов, приобретает опыт творческой деятельности, формируется ценностное отношение к профессиональной деятельности, ведь «чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем успешнее происходит ее свободное и активное саморазвитие» [12].

Следовательно, развитие образовательной среды является необходимостью, это способствует формированию интерактивной компетентности, развитию индивидуальности будущего учителя, а также возможности для его самореализации, при этом отношения между участниками образовательного процесса приобретают характер взаимного общения, сотворчества.

По мнению В. П. Власовой, гибкость образовательной среды является критерием ее способности к органическим эволюционным изменениям в контексте взаимодействий со средой обитания. Предполагается продуманная адаптация к общественным изменениям, которая, с одной стороны, учитывает новый социальный заказ, а с другой – не вызывает деструктивных ситуаций

в образовательной среде в целом [1].

С.Н. Литвиненко также считает, что качество обучения будущего учителя физической культуры напрямую зависит от создания образовательной среды, максимально приближенной к будущей деятельности учителя физической культуры, которая поможет воспитать студента – самодостаточной личностью, конкурентоспособным, успешным и востребованным на рынке труда, способным к самосовершенствованию в будущей деятельности и непрерывному саморазвитию на протяжении всей жизни [7].

Объединенные общими целями деятельности, субъекты образовательной среды вступают в определенные отношения ответственной зависимости при безусловном равенстве всех членов и их одинаковой надежности внутри коллектива [7].

Безусловно, в учреждениях высшего образования за последние годы произошло создание образовательной среды, максимально приближенной к будущей деятельности учителя физической культуры. Таким образом, на сегодня мы можем говорить только о развитии интерактивной среды.

Сегодня, анализируя интерактивное обучение, можно утверждать, что отечественными педагогами накоплен достаточно богатый научно-теоретический и практический опыт интерактивного обучения. Безусловно, основой интерактивного обучения является интеракция, взаимодействие. Современная интерактивность предполагает не только взаимодействие между людьми-участниками взаимодействия, но и между людьми и интерактивной техникой.

Тем не менее, сегодня изменилась сама форма обуче-

ния студентов. Она стала смешанной и дистанционной [2; 17]. Весенний локдаун 2020 ускорил формирование цифровых умений и навыков, компетенций, так необходимых смешанному и дистанционному обучению. Осенью 2020 смешанное и дистанционное обучение уже стало нормой для всех высших учебных заведений.

Интеракция в смешанном обучении происходит через онлайн коммуникацию, публичные выступления студентов, достижение консенсуса, парное и групповое принятие решений, формирование умений и навыков работы в малых группах. Итак, интерактивное обучение студентов стало более гибким, с использованием различных моделей, методов, форм, приемов. Безусловно, можем отметить и определенные трудности в смешанном обучении: некачественный тайм-менеджмент, отсутствие самодисциплины студентов, неготовность студентов к сотрудничеству и работе в команде. Обучение будущих учителей физической культуры не проходило только в дистанционной форме. Студенты, если позволяла эпидемическая ситуация, выходили учиться в спортивный зал, на спортивную площадку, в бассейн и тому подобное. Поэтому мы можем говорить только о смешанной форме обучения.

Итак, активизация профессиональной мотивации, доброжелательная атмосфера, благоприятный климат, комфортная образовательная среда для обучения, обеспечение интерактивного обучения, Интеракция будущего учителя физической культуры предопределяет развитие интерактивной среды с учетом влияния смешанного обучения будущих учителей физической культуры. Таким образом, развитие интерактивной среды в условиях смешанного обучения будущих учителей физической культуры определено нами как первое педагогическое условие формирования интерактивной компетентности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Власова В.П. Физкультурно-оздоровительная деятельность как средство развития социально значимых качеств у будущих учителей физической культуры / В.П. Власова, И.А. Неясова, О.Н. Карбанова // Теория и практика физ. культуры. 2017. №11. С. 18-20.
2. Горшенина С.Н. Содержательные основы формирования технологической компетентности у будущих учителей физической культуры / С.Н. Горшенина, Н.А. Маринкина // Теория и практика физ. культуры. 2017. №1. С. 12-14.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2002. 512 с. URL: <https://uchebnikfree.com/personala-motivatsiya/motivatsiyamotiviyi-spb-piter-512-seriya.html>.
4. Качалов А.В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза. Известия Уральского государственного университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. 2009. № 1/2(62). С. 212–217.
5. Качалов Д.В. Концепция формирования целостного педагогического знания у будущих учителей : монография. М.: Академия Естествознания, 2010. 155 с.
6. Кудрявцев М.Д., Ситничук С.С., Черепанова А.И., Винников В.Э. Способы использования интерактивной доски на уроках физической культуры. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36824709_93034341.pdf
7. Литвиненко С.Н. Конверсия соревновательных технологий в спортизированной физическом воспитании и спорте для всех / С.Н. Литвиненко, Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. 2017. №1. С. 5-7.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с. URL: <https://www.twirpx.com/file/144730>.

9. Мокеева Л.А., Шиховцов Ю.В., Николаева И.В. Физическая культура в вузе: интерактивные методы обучения//OlymPlus. Гуманитарная версия. 2015. №1. С. 82–84.
10. Николаев П.П., Николаева И.В. Мониторинг и современные технологии в процессе организации занятий силовым тиреборьем в вузе // Теория и практика физической культуры. 2017. №11. С. 89.
11. Харитонов А.Г. Развитие интерактивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.01 / Иркутский государственный педагогический университет. Иркутск, 2005. 220 с.
12. Челнокова Е.А., Агаев Н.Ф., Тюмасева З.И. Формирование мотивации студентов к занятиям физической культурой и спортом в высшей школе// Вестник Мининского университета. 2018. Том 6. №1. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/755>.
13. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. М.: Педагогическое общество России, 2002. 224 с.
14. Ясвин В.А. Образовательная среда. От моделирования к проектированию. Москва : Смысл, 2001. 365 с.
15. Diez M.E. Interaction Across the Curriculum: A Model for the Development of Competence in Social Interaction. Communication. Education. Division. Cincinnati OH, USA, 1986. 31 p.
16. Ur P.A Course in Language Teaching Practice and Theory. Cambridge Teacher Training and Development. CUP. UK, 2006. 250 p.
17. Wrench J. S., Richmond V.P., Gorham J. Communication Affect & Learning in the Classroom. Tapestry Press, MA. USA, 2001. 227 p.

© Сурков Александр Михайлович (surkov.1954@bk.ru), Суханова Елена Юрьевна (lena.suxanova@yandex.ru),
Штукин Николай Николаевич (domosed.avia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



МГАВМиБ-МВА имени К.И. Скрябина

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

DESIGNING A MODEL OF SOCIAL AND PERSONAL DEVELOPMENT YOUNGER ADOLESCENTS IN A FOREIGN-LANGUAGE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

T. Yusupova

Summary: The practical command of French as a foreign language is manifested in the ability of students to carry out intercultural social communication. Currently, the pedagogical design of the training session within a certain school level is of particular importance. This creates certain conditions for the formation and development of the student in society as a true subject of his own life and activity: in particular, training - as the development of common ways of activity.

Keywords: social and personal development, foreign-language educational environment, pedagogical design.

Юсупова Татьяна Геннадьевна

Кандидат педагогических наук, доцент
Государственный гуманитарно-технологический
университет Орехово-Зуево, Россия
justatiana@rambler.ru

Аннотация: Практическое владение французским языком как иностранным проявляется в способности обучаемых к осуществлению межкультурного социального общения. В настоящее время особое значение приобретает педагогическое проектирование учебного занятия в рамках определенной школьной ступени. Это создает определенные условия становления и развития обучаемого в социуме как подлинного субъекта собственной жизни и деятельности: в частности, обучения - как освоения общих способов деятельности.

Ключевые слова: социально-личностное развитие, иноязычная образовательная среда, педагогическое проектирование.

Современные социально-образовательные изменения обуславливают необходимость совершенствования школьного учебного занятия по французскому языку в контексте основных приоритетов модернизации образования, напрямую связанных с его целевым и содержательным компонентами.

В этой связи особое значение приобретает педагогическое проектирование учебного занятия в рамках определенной школьной ступени, среды и предмета, создающее условия становления и развития обучаемого в социуме как подлинного субъекта собственной жизни и деятельности: в частности, обучения - как освоения общих способов деятельности. Для разработки модели социально-личностного развития младших подростков в коммуникативной образовательной среде на уроке иностранного языка нами был выбран именно системный подход к учебному занятию как социально-педагогической системе, что определяет аспекты проектирования и успешного синтеза его составляющих [2, с.234]. Основываясь на исследованиях Ю.А. Конаржевского, Н.О. Яковлевой, А.К. Колесникова, Ю.И. Тарского, Н.И. Миндорова, В.К. Дьяченко и ряда других исследователей, мы рассматриваем учебное занятие по французскому языку в противовес традиционной стандартизации как подвижную, вариативную, социально и личностно-развивающую и совершенствующую процессуальную систему, которая может результативно существовать только за

счет личностного развития обучаемых, межличностного взаимодействия учителя с учащимися и учащихся друг с другом, может успешно функционировать не столько на основе передачи учебной информации ученикам от учителя, формировании предметных знаний и умений, сколько на основе организации учителем деятельности учащихся по усвоению этой информации за счет грамотного проектирования элементов занятия и использования инновационных технологий обучения.

В этой связи, используя математико-статистические принципы социального проектирования, учебную деятельность на уроке по французскому языку можно рассматривать как многопараметрическую систему, функционирование которой зависит от ряда интегральных по своей природе факторов и взаимозависимых компонентов, различные комбинации которых создают вариативную, социально- и личностно-развивающую коммуникативную образовательную среду под воздействием когнитивно-коммуникативного подхода к обучению французскому языку [1, с.45]. Последняя, в свою очередь, может принять самые разнообразные формы в зависимости от целей, задач, а также от методов, технологий и форм организации познавательной деятельности, используемых учителем в процессе работы над отдельным учебным занятием.

В качестве основных элементов учебного занятия

по французскому языку, подвергающегося процедуре социального проектирования, мы рассматриваем его субъектов (в первую очередь, ученика и учителя), играющих определяющую роль в осуществлении процесса обучения иностранному языку в целеполагающем, организационном, функциональном, ресурсообеспечивающем, социально-развивающем плане, в вариации различных элементов системы [4, с.231]. При этом в контексте взаимодействия ученика и преподавателя на уроке французского языка в современных условиях, на наш взгляд, ключевой для проектирования структуры учебного занятия выступает целевая компонента, в рамках которой функционирование социально-педагогической системы урока французского языка связано с такими процессами как целеполагание (логико-конструктивный процесс формирования и развертывания цели в рамках вариативного алгоритма: анализ обстановки - учет соответствующих факторов - установление на этой основе потребностей и интересов, подлежащих удовлетворению - выяснение имеющихся для решения вышестоящей проблемы ресурсов - выбор потребностей или интересов, удовлетворение которых при данной затрате сил и средств дает наибольший эффект), целесообразность (декомпозиция общей цели на частные цели подсистем и элементов), целеосуществление (трансформация внутренней цели в практическую деятельность), целеустремленность (планомерное теоретико-практическое движение к поставленной цели).

В рамках реализуемой модели мы исходим из положения о том, что практическое владение французским языком как иностранным проявляется в способности обучаемых к осуществлению межкультурного социального общения [5, с.309]. В широком смысле такое владение обеспечивает социально-личностное развитие обучаемого в прогрессе и представляет собой конгломерат коммуникативной компетенции (обеспечивающей передачу информации на вербальном и невербальном уровнях, т.е. с помощью лингвистических и паралингвистических средств); интерактивной компетенции, связанной с организацией и осуществлением общения как самостоятельной деятельности, и как деятельности, входящей в состав других деятельностей (учебной, бытовой и т.д.); перцептивной компетенции, создающей фондовый контекст общения, обеспечивающей эффективность его осуществления, лингвокультурной компетенции и социально-личностной компетенции (связанной с опытом выявления, означивания социально-культурных, универсальных ценностей человеческих отношений, а также с развитием способности субъектов обучения осуществлять ценностно-детерминированный выбор, реализовывать свои личностные и общеучебные задачи в согласии с внутренне принятыми аксиологическими универсалиями человеческой жизни) [8, с.325].

Целостная характеристика модели социально-лич-

ностного развития обучаемых с помощью коммуникативной образовательной среды на уроке иностранного языка требует также выделения ее основных принципов. Обоснование данных принципов связано с анализом и характеристикой общедидактических принципов, используемых в средней школе и модифицированных и дополненных нами в отношении обучения младших подростков французскому языку [6, с.98]. К их числу относятся:

- Принцип соответствия содержания иноязычного образования современным и прогнозируемым тенденциям развития педагогической науки. Данный принцип должен опираться на современные результаты лингвистических, социокультурных, педагогических исследований в области изучения свойств, осуществления межкультурного общения, подбора методического инструментария и может трактоваться как принцип междисциплинарности в овладении обучаемыми иностранным языком и соответствующей иноязычной культурой.
- Принцип оптимального сочетания общих групповых и индивидуальных технологий организации учебного процесса в рамках учебных занятий. Как уже упоминалось, обучение в школе осуществляется в искусственных условиях (в отрыве от естественной языковой среды), но необходимо стараться осуществлять его на основе моделирования реального, иноязычного общения. Приближенность такого общения к реальному в рамках реализации когнитивно-коммуникативного подхода гарантируется включением различных режимов коммуникативного, интерактивного и перцептивного взаимодействия преподавателя и учащихся, протекающего в устной (диалогической и монологической) и в письменной формах [7, с.220].
- Принцип рационального применения современных методов и средств обучения в зависимости от целей и задач учебного процесса и социально-личностных особенностей обучаемых.
- Принцип соответствия результатов подготовки требованиям, которые предъявляются российской образовательной системой и современным социумом.
- Принцип «диалога культур», культурно-ориентированной направленности, выражающийся в направленности обучения на осознание учащимися себя в качестве толерантных субъектов диалога культур и полноправных субъектов современного социума,
- Принцип наглядности, проблемности, минимизации содержания обучения, аппроксимации учебной деятельности,
- Принцип опоры на аутентичный языковой материал,
- Принцип ориентации на социально-личностное

развитие обучаемых и профессионально-личностное развитие педагога.

- стандартный принцип коммуникативной направленности в рамках реализации когнитивно-коммуникативного подхода и создании соответствующей ему образовательной среды модифицированы нами как принцип взаимосвязанного формирования коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон иноязычного общения.
- принцип моделирования реальной атмосферы иноязычного общения в искусственных условиях с помощью технических мультимедийных средств и соответствующих технологий и приемов обучения.
- принцип когнитивно-коммуникативной направленности обучения включает учет процессов когнитивной обработки и переработки информации, структурной представленности лингвистических, лингвокультурологических и социокультурных знаний в ментальной сфере и содержании обучения, а также организацию обучения общению как деятельности, а языку – как средству осуществления различных видов деятельности. К этому принципу примыкает другой принцип:
- принцип компетентностной организации содержания на средней ступени школьного иноязычного образования, который выражается в определении содержания различных видов компетенций как основ формирования соответствующих компетентностей учащегося.
- принцип уровневого подхода к изучению функционирования языка как средства общения;
- принцип моделирования деятельностного характера общения;
- принцип формирования языковой, культурной, художественной картины мира в процессе обучения межкультурному общению как основной

принцип развития и воспитания поликультурной языковой личности. Продолжая анализ основных принципов модели социально-личностного развития обучаемых с помощью коммуникативной образовательной среды на уроке иностранного языка, следует также выделить и такие, как:

- Принцип самоактуализации и саморегуляции личности в условиях группового общения;
- Принцип взаимодействия преподавателя и обучаемых на межличностном уровне;
- Принцип создания эмоциональных аудиовизуальных образов, позволяющих мотивировать мышление обучаемых;
- Принцип организации познавательной деятельности посредством а) текстовой деятельности, б) освоения художественных образов (художественной деятельности); в) введения эффективных обучающих технологий проектирования учебного занятия (в частности, активное введение игровых технологий сообразных данному возрастному этапу обучаемых и ступени изучения французского языка);
- Принцип введения видов работы, стимулирующих творческую деятельность на французском языке, что позволяет младшим подросткам постигать языковую, художественную, обыденную картину мира носителей языка, их национальный менталитет и культуру в сопоставительном аспекте с собственной культурой и социально-личностными установками.

Таким образом, модель социально-личностного развития школьников в иноязычной коммуникативной образовательной среде в своих рамках учитывает три уровня функционирования языка – лингвистический, социальный и культурологический, моделирует реальное общение в различных видах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркусова, И.В. Современные педагогические технологии при обучении иностранному языку (структурно-логические таблицы и практика применения) / И.В. Аркусова. - М.: НОУ ВПО МПСИ, 2014. - 128 с.
2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика / Г.А. Китайгородская. - М.: Высшая школа, Школа Китайгородской, 2014. - 280 с.
3. Мелентьева, Т.И. Обучение иностранным языкам в свете функциональной асимметрии полушарий мозга / Т.И. Мелентьева. - М.: Красанд, 2015. - 176 с.
4. Никуличева, Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов / Д.Б. Никуличева. - М.: Флинта, Наука, 2014. - 304 с.
5. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. - М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2012. - 640 с.
6. Сысоев, П.В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных Интернет-технологий / П.В. Сысоев, М.Н. Евстигнеев. - М.: Феникс, Глосса-Пресс, 2014. - 180 с.
7. Шубин, Э.П. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам / Э.П. Шубин. - Л.: Просвещение, 2011. - 352 с.
8. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам. Теория и практика / А.Н. Щукин. - М.: Филоматис, 2013. - 480 с.

© Юсупова Татьяна Геннадьевна (justatiana@rambler.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЯЗЫКОВАЯ ЭКСПЕДИЦИЯ ХАКНИИЯЛИ В 2021 ГОДУ: НЕКОТОРЫЕ ИТОГИ

Абдина Раиса Петровна

кандидат филологических наук,
Хакасский научно-исследовательский институт языка,
литературы и истории» (Абакан)
старший научный сотрудник
rabdina@mail.ru

Кызласов Артем Самуилович

кандидат филологических наук, ведущий научный
сотрудник,
Хакасский научно-исследовательский институт языка,
литературы и истории» (Абакан)
kyzlasov60@mail.ru

Белоглазов Петр Егорович

кандидат филологических наук, старший научный
сотрудник,
Хакасский научно-исследовательский институт языка,
литературы и истории» (Абакан)
arshanovskiybeloglasov@yandex.ru

THE HACKNEY LANGUAGE EXPEDITION WAS LAUNCHED IN 2021: SOME RESULTS

**R. Abdina
A. Kyzlasov
P. Beloglazov**

Summary: The article is devoted to the description of the results of a language expedition conducted by researchers of the Khakass Research Institute of Language, Literature and History to the Bey district of Khakassia. The main purpose of the expedition was to collect up-to-date data on the Sagai dialect of the Khakass language, namely, fixing the language materials of the Sagai dialect and conducting a questionnaire to identify the language situation in the villages of compact residence of speakers of this dialect. On the basis of the questionnaire, some aspects of the existence of the Sagai dialect of the Khakass language were revealed. A comparative analysis of the data was carried out with the data of the previous expedition to other areas. Based on the results of the comparative analysis, it can be concluded about the problems of functioning and development of the Khakass language.

Keywords: Khakass language, language situation, questionnaire, Sagai dialect.

Аннотация: Статья посвящена описанию результатов языковой экспедиции, проведенной научными сотрудниками Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории (ХакНИИЯЛИ) в Бейский район Хакасии. Основной целью экспедиции являлся сбор современных данных по сагайскому диалекту хакасского языка, а именно, фиксация языковых материалов сагайского диалекта и проведение анкетирования по выявлению языковой ситуации в селах компактного проживания носителей этого диалекта. На основе анкетирования выявлены некоторые аспекты существования сагайского диалекта хакасского языка. Был проведен сравнительный анализ данных с данными предшествующей экспедицией в другие районы. По результатам сравнительного анализа можно сделать вывод о проблемах функционирования и развития хакасского языка.

Ключевые слова: хакасский язык, языковая ситуация, анкетирование, сагайский диалект.

Актуальность исследования: Хакасский язык, по данным ЮНЕСКО, внесен в Красную книгу, т. е. входит в группу языков, находящихся под угрозой исчезновения. Согласно же имеющимся российским классификациям языков коренных народов, хакасский язык традиционно относится к группе языков, имеющих благоприятный прогноз развития и витальности. Стоит отметить, что языковая ситуация в Республике Хакасия, зафиксированная переписями населения и исследованиями учёных, характеризуется неуклонным сокращением лиц, владеющих хакасским языком [2]. По этническому составу населения Хакасия остается автономией, сравнимой с Российской Федерацией в целом, в которой более 80% населения составляют русские, на втором месте по численности - тюркоязычные народы. В Республике Хакасия согласно данным переписи населения 2010 г.

русские составляют 81,7%, хакасы - 12,1%, немцы и украинцы – по 1%.

В настоящее время в Республике Хакасия хакасский язык является республиканским государственным языком и выполняет ограниченные дополнительные функции в таких социальных сферах как образование, культура, СМИ и некоторых других. Положение со степенью владения литературным языком хакасами, можно охарактеризовать как типичное для данной группы народов. Как отмечает А.Н. Баскаков, доля носителей литературных форм тюркских языков в большинстве случаев не превышает 10-12 %, большая часть владеет лишь диалектными и просторечными формами [3]. Диалектные различия, присутствующие в речи носителей хакасского языка, проявляются в фонетическом оформлении вы-

сказываний и лексических предпочтениях. Диалекты продолжают оставаться объектом научных исследований и ресурсным источником развития лексической системы хакасского языка. Хакасская диалектология как наука начала оформляться только 5-6 десятилетий назад и многие проблемы ждут своего решения. Поэтому сбор и анализ лексического диалектного материала является актуальной проблемой на сегодняшний день. В современном мире очень быстро происходят процессы консолидации, т.е. объединение языков и диалектов, ассимиляции, т.е. уподобление языков малочисленных народностей, перехода на языки более крупных народностей. В этих условиях возникает необходимость в сборе, накоплении, фиксации языковых данных. Создание фонда накопленных данных в будущем может быть основой для возрождения и дальнейшего изучения утраченного языка или диалекта. Основную часть данных задач могут решать комплексные лингвистические экспедиции.

Целью статьи является описание результатов языковой экспедиции, проведенной научными сотрудниками ХакНИИЯЛИ в Бейский район Хакасии. Основной целью экспедиции являлся сбор современных данных по сагайскому диалекту хакасского языка, а именно фиксация языковых материалов сагайского диалекта и проведение анкетирования по выявлению языковой ситуации в селах компактного проживания носителей этого диалекта.

Основная часть

Хакасский язык относится к восточно-хунской ветви и уйгурской группе тюркских языков, внутри которой он, вместе с языками камасинским, чулымским, шорским, сарыг-уйгурским и северными диалектами алтайского языка, составляет особую хакасскую подгруппу. У этих языков общие исторические связи, возникшие в результате последовательного объединения хакасских и уйгурских племен, оставивших общие черты не только для данной подгруппы, но и для более широкого объединения народов и языков, в которые входили народы и языки всей уйгуро-огузской группы. Современный хакасский язык является результатом исторической консолидации племенных языков: качинского, сагайского, кызыльского, шорского, койбальского, бельтырского. Следы этих языков прослеживаются в хакасских диалектах, которые сохранили соответствующие названия. Названия диалектов восходят к известным с дореволюционного времени самоназваниям этнических групп (субэтносов) хакасов: хаастар «качинцы» (проживают в Ширинском, Усть-Абаканском и Алтайском районах), сагайлар «сагайцы» (Аскизский и северная часть Таштыпского района), хызыллар «кызыльцы» (Орджоникидзевский район и некоторая часть Ширинского района), шорлар «шорцы» (Таштыпский район). При создании хакасского литературного языка за основу был взят качинский диалект.

Этот выбор был связан с доминирующим положением качинцев в среде интеллигенции во время появления в 1926 г. хакасской письменности. Однако на сегодняшний день произошли изменения в соотношении носителей диалектов хакасского языка. Как отмечает В.Г. Карпов «... в последние десятилетия произошло расхождение между литературным хакасским языком, базированном на качинском диалекте хакасского языка, и языком, на котором говорит большинство хакасов-сагайцев.» [4, с. 28]. На сегодняшний день соотношение численности хакасских субэтносов складывается в пользу сагайцев, которые в количественном соотношении превосходят все остальные диалектные группы вместе взятые.

Всестороннее и глубокое исследование диалектов хакасского языка начинается с 1944 года в связи с открытием Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории. С этого времени начинают совершаться экспедиции в места компактного проживания хакасов. Материалы этих экспедиций сейчас хранятся в рукописном фонде ХакНИИЯЛИ. В современное время сотрудниками ХакНИИЯЛИ также проводятся экспедиции в места компактного проживания хакасов. Так, по исследованию сагайского и шорского диалектов в 2016 году была проведена комплексная фольклорно-этнографическая и лингвистическая экспедиция сектором фольклора. По качинскому и кызыльскому диалектам была проведена экспедиция в 2019 году.

Диалектологическая экспедиция 2021 г. являлась продолжением этой работы. В процессе опроса жителей коренной национальности проводилось анкетирование (специально подготовленные анкеты) по языковой ситуации в селах компактного проживания носителей диалекта. Также велся сбор языкового, фольклорного и этнографического материала у носителей сагайского диалекта хакасского языка. Для записи диалектного материала использовались диктофон, фотоаппарат и видеокамера.

Экспедиционная группа охватила в основном все населенные пункты, в которых проживают носители сагайского диалекта в населенных пунктах Бейского района: д. Красный Ключ (Хызыл харасуғ аал), с. Малый Монок (Кичіг Нонып аал), с. Верх-Киндирла (Чоғархы Киндірліг аал), с. Усть-Киндирла (Киндірліг пилтірі аал), с. Маткечик (Маткичіг аал).

Социолингвистическое анкетирование по выявлению языковой ситуации в Бейском районе проводилось в основном путем опроса, фиксация языковых материалов – путем записи разговорной речи на электронные носители в непринужденной беседе, при связном рассказе о каких-либо событиях, при рассказывании биографии, а также произведений устного народного творчества. Языковой материал в настоящее время рас-

шифрован и находятся архиве ХакНИИЯЛИ.

Для сбора лексического материала участники экспедиции преимущественно записывали людей старшего возраста. В ходе проведенной экспедиции были записаны тексты от информантов, в совершенстве владеющих сагайским диалектом хакасского языка, в возрасте от 52 до 85 лет.

В с. Красный ключ Бейского района сделали записи лексического материала и речь носителей сагайского диалекта у следующих информаторов: Байкалова Маргарита Гавриловна 1943 г.р.; Кызычакова Нина Федоровна 1955 г.р.; Тюкпиекова (Сагалакова) Нина Сергеевна 1938 г.р.; Сагалаков Александр Матвеевич 1963 г.р.; Тюкпеева (Сагалакова) Татьяна Николаевна 1954 г.р. В с. Малый Монок: Тохтобин Николай Апчинаевич 1949 г.р., Тюкпиеков Петр Николаевич 1960 г.р., Сагалакова Галина Васильевна 1969 г.р., Сагалакова (Кочелакова) Надежда Семеновна 1970 г.р. В с. Верх-Киндирла: Кайдачакова Нина Афанасьевна 1937 г.р. В с. Усть-Киндирла: Сагалаков Виктор Митрофанович 1954 г.р., Сагалакова Евдокея Тарасовна 1931 г.р., Чебодаева Светлана Владимировна 1973 г.р. В с. Маткечик: Чебодаев Максим Яковлевич 1953 г.р., Чебодаева Изольда Ивановна 1969 г.р., Таскараков Николай Михайлович 1964 г.р.

Всего было записано живой диалектной речи продолжительностью около 20 часов.

По результатам анализа записанной речи было выявлено то, что, чем моложе информант, тем больше в хакасской речи употребляет русские слова. Для примера представим отрывки речи информантов 1943 г.р., 1954 г.р., и 1964 г.р.:

Информант Байкалова Маргарита Гавриловна 1943 г.р. (с. Красный Ключ Бейского района): «*Минің адым Байкалова Маргарита Гавриловна. Төрөөн фамилиям Карачакова. Мин мында төрөөм пір муң тоғыс чүс хырых үс чылда он сигіс августта, амды читон сигіс час толдыр салдым. Пу тағ тәзінче суғ ахчаң полған. Иң пастап пу аалды тәстептір минің улуғ абам. Аның ады Карачаков Мучой полған. Іче-пабазын сөзін испин сығара сүрдірібістір. Чирде полға кис чазыбысчаң, анда узучаңмыс. Кічіг Ноныпта тоғынғам пастап. Пу тураны хозспособом пүдіргеннер. Иліг сигіс чыл чуртап салдыбын мында. Тоғыс харындас-пиче полғабыс. Прайзы даа үгретчилер полчалар*» – Мое имя Байкалова Маргарита Гавриловна. Рожденная фамилия Карачакова. Я здесь родилась в 1943 году, сейчас мне исполнилось 78 лет. Возле этой горы протекала речка. Это село основал мой отец. Его звали Карачаков Мучой. Он не слушался своих родителей и его выгнали из дома. На пол стелили войлок, на нем спали. Сначала работала в Малом Моноке. Этот дом строили хозспособом. 58 лет прожила здесь. У нас было 9 братьев и сестер. Все работают учителями».

Информант Сагалаков Виктор Митрофанович 1954 г.р. (с. Усть-Киндирла Бейского района): «*Минің адым Виктор Митрофанович, чибіргі үс январьда пір муң тоғыс чүс иліг төрт чылда төрөөм. Пятый классха теере хакас тілінең үгреткеннер. Сигіс классты мында тоосхам. Школа тоос салып, пір дее чирзер кір полбам. Он читі часта тоос салып, мында пір чыл бригадада тоғынғам. Соонаң армияа пір муң тоғыс чүс читон икі чылда хабылғам. Абам-ічем мындох тоғынғаннар. Туңмаларымны үгредерге киліскен. Минің алтымда төртелең полғаннар – Мое имя Виктор Митрофанович, родился 23 января 1954 года. До пятого класса изучали хакасский язык. Восемь классов здесь закончил. Окончив школу, никуда не поехал. В семнадцать лет работал здесь один год в бригаде. Потом в 1972 году призвали в армию. Родители здесь работали. Младших пришлось учить. После меня было еще четверо».*

Информант Таскараков Николай Михайлович 1964 г.р. (с. Маткечик Бейского района): «*Алты класстаң сығара аңнап чөрчем. Чалғыстан аңнап парыбысчам, костер идіп алчазың. Куфайка төзөбісчезің, ам тем более палатка ал чөрчем. Анда харда парчазың харағайлар, елкада узурьбысчазың чадыбысчазың. Ағбан пазында хонарға килісчез. Аңаң парчабыс, Ағбан пазынзар, паза ниик ниме пілдіре алып алчабыс, ікінчі күнде тасхар сыххабыс. Че то соох. Мин уже **кокон самый лучшей спальник**. Мының алнында хой теерізін пүкүле чылыдып алчаңзаң. Мин түлгү ле най тың атып алчаңмын, читі штука пір саңай ағыстар үтіре чазыбысчам сағаа, чіпнең палғабысчаң. – С шестого класса хожу на охоту. Один охочусь, разжигаю костер. Фуфайку стелю, сейчас тем более уже есть палатка. Там везде снег лежит, сосну, елку срубишь и лежишь. На верховье Абакана приходилось ночевать. Туда идем, на верховье Абакана, берем легкое все нужное, на второй день выходим охотиться. Уже холодно. У меня кокон лучший спальник. Раньше шкуру овцы полностью нагревали. Я охотился в основном на лисиц, семь штук продаваешь через деревья и завязываешь ниткой».*

Данные примеры показывают уровень внесения вкраплений русских слов в хакасскую диалектную речь в зависимости от возраста информанта.

Для социолингвистического анкетирования с целью выявления языковой ситуации в селах компактного проживания носителей сагайского диалекта анкетирваемым респондентам предлагалось ответить на ряд вопросов. Представим основные из них: знаете ли Вы хакасский язык, знают ли Ваши дети хакасский язык, какой язык вы считаете «родным» для себя, на каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей, на каком языке вы общаетесь в общественных местах, магазине и т.д., к какой национальности вы себя относите, хотели ли бы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык, на каком языке вы общаетесь на работе с коллегами, ваши дети изучают хакасский язык, на каком языке вы чаще всего общались

в детстве, хотели ли бы, чтобы ваши дети изучали хакасский язык, на каком языке вы общаетесь в кругу родных, друзей, соседей, на каком языке вы общаетесь в общественных местах, магазине и т.д., к какой национальности вы себя относите, Ваши дети изучают хакасский язык, на каком языке Вы общаетесь на работе с коллегами и т.д.

В общей массе опрошенных нами людей можно довольно четко выделить три возрастных группы: 1) пожилые люди – родившиеся до середины XX в., 2) люди среднего возраста – родившиеся в период с 1950 по 1965 годы. 3) люди молодого возраста – родившиеся в период до 1965 года. По результатам сложилась следующая картина: около 97% опрошенных нами хакасов заявили, что родным языком для них является хакасский. 15% респондентов считают родным хакасский и русский языки. Уровень владения родным языком выразился в следующих цифрах: 100% респондентов свободно разговаривают на родном языке.

На вопрос «Знают ли ваши дети хакасский язык?» респонденты ответили таким образом: свободно говорят, пишут и читают 83% детей; говорят, могут изъясняться на бытовом уровне 10%, понимают 7%.

Большинство из опрошенных респондентов (83%) при общении дома используют хакасский язык, только лишь 17% используют в этом случае оба языка. На вопрос – «На каком языке вы говорите в кругу своих родных, друзей, соседей?» респонденты ответили таким образом: только на хакасском языке 67%, на хакасском и русском языках 33%.

В семьях, где один из родителей хакас, а другой – русский, хакасский язык также не используется. На вопрос – «На каком языке вы говорите на работе с коллегами?» респонденты ответили таким образом: на хакасском языке 43%, на хакасском и русском языках 47%. В общественных местах 27% опрошенных говорят на хакасском языке, 70% хакасов говорят на русском и хакасском языках, только на русском языке общаются 3% опрошенных.

Как сообщалось выше, сектором хакасского языка проводятся регулярные экспедиции по районам республики с целью сбора языкового материала и с целью выявления языковой ситуации по степени витальности хакасского языка. Предшествующая экспедиция была проведена в Ширинский и Орджоникидзевский районы республики Хакасия в 2019 году по исследованию кызыльского и качинского диалектов хакасского языка [1]. Представим сравнительный анализ функционирования хакасского языка в этих диалектных группах среди детей. На вопрос «Знают ли Ваши дети хакасский язык?» носители качинского диалекта хакасского языка ответили следующим образом: свободно говорят, пишут и читают 10 %, говорят, но не могут писать, читать 10%, понима-

ют разговорную речь, но не говорят 33,3%, не говорят и не понимают хакасского языка 46,7%. У носителей кызыльского диалекта ситуация сложилась следующим образом: свободно говорят, пишут и читают 10 %, говорят, но не могут писать, читать 15 %, понимают разговорную речь, но не говорят 40 %, не говорят и не понимают хакасского языка 35 %.

Степень владения хакасским языком детьми в диалектах хакасского языка представлена в процентном соотношении в таблице 1.

Таблица 1.
Уровень владения хакасским языком в разных диалектах в %

Знают ли Ваши дети хакасский язык?	Качинский диалект	Кызыльский диалект	Сагайский диалект
Свободно говорят, пишут и читают	10	10	83
Говорят, но не могут писать, читать	10	15	10
Понимают разговорную речь, но не говорят	33,3	40	7
Не говорят и не понимают	46,7	35	0

Среди всего массива полевых материалов, собранных в ходе комплексной экспедиции ХакНИИЯЛИ 2021 года и касающихся разных сторон жизни, нами также изложены сведения о наиболее устойчивых и сохраняющихся в настоящее время элементах автохтонной религии хакасов XIX – начала XX века. В представленных записях зафиксированы современные народные религиозные представления коренных жителей Хакасии, проживающих в южной части Бейского района, в дельте реки Абакан, и, которые, как аутентичный текст, представляют несомненный интерес для исследователей традиционных религиозных верований хакасов.

В среде современных хакасов, проживающих компактно в сельской местности, до сих пор сохраняются отдельные системообразующие религиозные представления. В роли хранителей и ретрансляторов этих знаний выступают люди старшего поколения. При этом следует подчеркнуть, что степень сохранности представлений об разных автохтонных культурах заметно варьирует, более распространены и лучше сохранились представления о культе Гор / Горных духах (Таҕ ээзи) они же таҕ кизілері (букв. горные люди). Нам удалось записать от информантов опыт мистического общения, в форме сожительства их близкого человека с женщиной горным духом (таҕ ипчі). При этом у информантов сохраняется стойкое убеждение о реальной возможности таких отношений, мистических по современной научной градации. В меньшей степени информанты сохранили представления о тонкоматериальных субстанциях у человека

(тын, хут, Ымай и т.д.). Также в меньшем количестве сохранились представления о таком системообразующем культе хакасской религии, как культ Неба (Тигір) и форме его почитания – Тигір тайыҕ / Тигір тийии. Однако, по нашему мнению, не смотря на отсутствие чётких представлений о месте каждого религиозного культа в системе и их сильную деформацию, говорить о полном прерывании религиозной традиции у хакасов нельзя. По нашему мнению, можно лишь говорить о сильнейшей деформации автохтонной религиозной традиции под влиянием крайне неблагоприятных внешних условий в последние триста лет. Первоначально подвергавшихся гонениям со стороны Русской православной церкви являвшейся официальной религией российской империи, а затем на протяжении семидесяти четырёх лет подвергавшихся попыткам искоренения со стороны советской и партийной власти. В данном ключе отраднее всего было слышать от одного из информантов о желании его самого и части его земляков провести празднество культа Неба (Тигір тайыҕ), что не подтверждает версию о полной утрате традиционных религиозных представлений.

Заключение

Таким образом, научная экспедиция сектора языка Хакасского научно-исследовательского института языка, литературы и истории, проведенная в 2021 г. в Бейский район республики Хакасия, выявила благоприятное положение сагайского диалекта хакасского языка, что нельзя сказать о кызыльском и качинском диалектах, где их состояние оценивается как критическое. Тем не менее, экспедицией установлено, что в настоящее время свободно владеют чисто сагайским родным диалектом только представители старшего поколения, молодое поколение предпочитает использовать в речи русский язык. Собранные исследователями комплексные материалы могут быть использованы как один из важнейших источников по истории формирования хакасского языка, пополнения базы современного литературного языка диалектизмами в условиях современных общественно-политических преобразований. Научная обработка собранных записей звучащей речи позволит ввести в тюркологию ценную информацию по диалектам хакасского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдина Р.П., Белоглазов П.Е., Каскаракова З.Е., Кызласов А.С., Субракова В.В. Современное состояние качинского и кызыльского диалектов хакасского языка (отчет научной экспедиции сектора языка ХакНИИЯЛИ за 2019 г.) // Мир науки, культуры, образования, 2020 №2 (81), С.439-443.
2. Баскаков Н.А. Социолнгвистические проблемы тюркских языков в Российской Федерации // Социолнгвистические проблемы в разных регионах мира: Материалы международной конференции. 1996. С. 5 – 7.
3. Боргоякова Т.Г., Гусейнова А.В. Демографическая мощность хакасского языка и языковая лояльность жителей Хакасии // Мир науки, культуры, образования. 2012 № 5. С. 233–237.
4. Карпов В.Г. Проблема сохранения хакасского языка как основы духовной культуры хакасского этноса // Summa summarum: В.Г. Карпов К 80-летию со дня рождения и 60-летию научно-педагогической деятельности / сост. И.П. Амзаракова, В.В. Миндибекова; отв. ред. Т.Г. Боргоякова. Абакан: Изд-во ХГУ им. Н.Ф. Катанова, 2007. С. 91.

© Абдина Раиса Петровна (rabdina@mail.ru), Кызласов Артем Самуилович (kyzlasov60@mail.ru),
Белоглазов Петр Егорович (arshanovskiybeloglasov@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

МЕТОДЫ ИЗМЕРЕНИЯ МАНИПУЛЯТИВНОЙ ВОЗДЕЙСТВУЮЩЕЙ СИЛЫ ИНФЛЮЭНСЕРОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ В РАМКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ЛЕКСЕМ

Алексеев Александр Владимирович

канд. филол. наук,

Московский государственный институт международных отношений, г. Москва
al.v.alekseev@my.mgimo.ru

METHODS OF MEASURING MANIPULATIVE INFLUENCING THE FORCES OF INFLUENCERS IN SOCIAL NETWORKS IN AS PART OF THE STUDY OF DIGITAL TOKENS

A. Alekseev

Summary: In the context of studying digital tokens expressed in hashtags in social networks, it is important to note the huge role that influencers play in various campaigns of socio-political protest movements. This topic is becoming extremely relevant today, when political movements in the media sphere occur quite often. Influencers are one of the formative components of any protest movement, without whose support some campaigns would not have received such a wide coverage, which was described in detail in the second chapter, in particular when researching the hashtags #Kony2012, #Metoo and others. To date, scientists from many countries of the world: Sweden (Mats Ekstrom), Norway (Christopher Wilson), Brazil (Gabriela Zago), South Korea (Han Woo Park), the USA (Zeynep Tufekci), etc., are investigating the problems of functioning of the process of influence of influencers on political processes. The most important theories and discoveries in this field will be presented below.

Keywords: influencers, hashtag, protest movements, social networks.

Аннотация: В контексте изучения цифровых лексем, выраженных по форме хэштегами, в социальных сетях, важно отметить огромную роль, которую играют инфлюэнсеры в различных компаниях социально-политических протестных движений. Данная тема становится крайне актуальной сегодня, когда политические движения в медиасфере происходят довольно часто. Инфлюэнсеры является одной формообразующих составляющих, любого протестного движения, без поддержки которых некоторые кампании не получили бы столь широкий охват, что было подробно описано во второй главе, в частности при исследовании хэштегов #Kony2012, #Metoo и других. На сегодняшний день учёные из многих стран мира: Швеция (Матс Экстрем), Норвегия (Кристофер Уилсо), Бразилия (Габриэла Заго), Южная Корея (Хан Ву Пак), США (Зейнеп Тьюфекчи) и др., – исследуют проблемы функционирования процесса влияния инфлюэнсеров на политические процессы. Наиболее важные теории и открытия данной сфере мы представим ниже.

Ключевые слова: инфлюэнсеры, хештег, протестные движения, социальные сети.

Введение

Вопросом о манипулятивной воздействующей силе инфлюэнсеров в социальных сетях занимались многие учёные. В работе «Обнаружение инфлюэнсеров в общении в социальных сетях: лингвистический подход» Нарата Патель и др. отмечают, что в последние годы поиск инфлюэнсеров становится важным феноменом в сообществе искусственного интеллекта вследствие его пользы для выявления искомых коммуникантов в обширной сети юзеров. Исследователи утверждают, что данное явление имеет существенную практическую значимость в рамках идентификации целевой группы. Данная задача, как правило, может быть решена посредством анализа графической демонстрации взаимоотношений коммуникантов в социальной сети. Однако Нарата Патель предлагает менее изученный путь и анализирует воздействие лингвистического содержания сообщений коммуникантов в процессе онлайн-обсуждений, определяя характер поведения инфлюэнсеров, принимая

во внимание гипотетические аспекты (несогласие, аргументация) и количественные характеристики (объём сообщения, численность ответов) в рамках лингвистического подхода, после чего осуществляется определение показателей влияния коммуникантов, рассчитанного посредством машинного обучения [1]. Зейнеп Тьюфекчи и Кристофер Уилсон в совместной статье «Социальные сети и решение участвовать в политическом протесте», опросив участников протестов на площади Тахрир в Египте, установили, что социальные сети в целом и Facebook в частности стали представлять новые источники информации, которыми политическому режиму было тяжело управлять. Учёными было отмечено, что коммуниканты узнали о протестных движениях в первую очередь благодаря личной коммуникации на социальной платформе Facebook, на основе телефонных контактов или личных бесед. Использование социальных сетей, согласно исследованию ряда факторов, значительно усиливало вероятность посещения пользователем соцсети протестной кампании в первый день её проведения [2], [3].

Материалы и методы

В своём исследовании В. Нандгири «Влияние инфлюэнсеров из Instagram и YouTube на их подписчиков» анализирует работу популярных инфлюэнсеров на платформах Инетрнета второго поколения и влияние, оказываемое на подписчиков. Форумы для инфлюэнсеров в социальных сетях специфичны для видеохостинга YouTube и сервиса Instagram. Вайбхави Нандгири отобрал не менее 100 человек для проведения опроса. В качестве эксперимента была сделана выборка в количестве 10 людей от 18 до 21 года, затем им были показаны изображения и видео инфлюэнсеров на социальных платформах YouTube и Instagram, на которых было продемонстрировано, как инфлюэнсеры оценивают или одобряют конкретные продукты. Затем эти люди были опрошены. Эксперт также взял интервью у 3 инфлюэнсеров, чтобы осмыслить их работу, после чего аналитик пришёл к выводу о том, что работа инфлюэнсеров является продуктивной и они в действительности оказывают воздействие на своих подписчиков, так как последние видят, что инфлюэнсер является надёжным источником. В результате фолловеры готовы использовать продукты, а он в свою очередь получает положительную реакцию как от подписчиков, так и от брендов, которые он поддерживает [4].

Согласно Матсу Экстрёму и Адаму Шехату, социальные медиа отличаются более размытыми границами между политической и неполитической деятельностью, что, безусловно, снижает пороги политической активности. Опираясь на панельное исследование из пяти волн среди шведских подростков, исследователи отобрали информацию о развитии и уровнях политической активности относительно политической информации в режиме онлайн, взаимодействии коммуникантов, создании контента и коллективных действиях. Результаты экспертов отображают факт того, что для большинства людей коммуникация в социальных сетях совпадает с политической активностью и взаимодействием, и лишь немногие принимают участие в производстве контента и коллективных действиях. Также учёные отмечают, что коммуникация в социальных сетях играет важную роль не только в ходе политической социализации и мотивации, но и в процессе политической активности в сети Интернет [5].

В статье «Что движет политическим участием? Мотивация и мобилизация в эпоху цифровых технологий» учёные Д. Г. Лиллекер и К. Коч-Михальск описывают движущие силы, которые являются базисом для актуальных форм политического участия. Информационные технологии, согласно исследователям, предоставляют новые площадки для участия в различных гражданско-ориентированных кампаниях, каждая из которых способна содействовать более совершенной

демократической согласованности. Учёные отмечают, что общепринятые акты участия в политических движениях определены главным образом внутренними мотивами, связанными с расширением своих возможностей и прав. В такой ситуации участники думают, что они способны воздействовать на лиц, которые принимают ключевые решения. Исследователи, основываясь на данных опроса, проведённого среди британского электората, установили, что деятельность участников в офлайн-сфере и онлайн является достаточно разнородной. Мотивы имеют значение независимо от того, являются ли они внутренними или внешними. Эффект медиа в рамках мобилизационной тактики оказывает наименьшее воздействие на внешние мотивы (онлайн или оффлайн), в то время как внутренние мотивы онлайн теряют свою объяснительную силу. Вследствие того, что внутренние факторы обладают небольшой объяснительной силой, определённые формы политических акций в сети Интернет могут не представлять особого интереса для конкретного человека. Более вероятной ситуацией является процесс, когда общепринятые действия становятся результатом поиска вознаграждения и, по всей видимости, финансируются неправительственными организациями [6].

Целью исследования Фелипе Соареш, Ракель Рекуэро и Габриэла Заго «Инфлюэнсеры в Твиттере в поляризованных политических сетях» стало определение роли инфлюэнсеров в политических дискуссиях в Twitter и их воздействии на сферу онлайн. В статье были проанализированы три основных дня в процессе импичмента бывшего президента Бразилии Дилмы Руссефф. Применяя комбинацию исследования соцсетей и качественных подходов, аналитики пришли к выводу, что наличие высокомодульных сетей, где группы, выступающие за или против импичмента, были тесно связаны вокруг различных инфлюэнсеров. Также были идентифицированы три главных типа инфлюэнсеров: «лидеры общественного мнения», «информационные инфлюэнсеры», «активисты» и различные роли в процессе их влияния на социальные сети [7].

Джоэл Пенни в работе «Молодые люди как политические инфлюэнсеры в социальных сетях: скептицизм и сетевое мышление» обращает внимание на тематику вирусного политического воздействия в качестве процесса убеждения единомышленников, а не тех коммуникантов, которые придерживаются полярной позиции, принимать ли участие в политических кампаниях, которые будут содействовать выполнению долгосрочных целей. Данные действия подразумевают передачу веского политического посыла новой аудитории для того, чтобы расширить её, стать более деятельным в качестве инфлюэнсера и лидера мнений в социальных сетях в целом и, кроме того, присоединиться к новым кампаниям и объединениям, которые сфокусированы

на проблемах, представляющих взаимный интерес. Учёные отмечают, что для сравнительного анализа политических убеждений и вирусного влияния на макроуровне важно исследовать многошаговые и косвенные пути влияния, которые можно выявить посредством учетных записей молодых политических коммуникантов в социальных сетях [8].

В исследовании «Прогнозирование лидеров мнений в сетях активности Twitter: случай отзыва выборов в Висконсине» Вэйхай Сюй применяет методы сетевого анализа и контент-анализа для исследования аспектов, которые отображают лидерство определённого общественного мнения в сети политической активности на соцплатформе Twitter. Результаты анализа репрезентуют возможность употребления пользовательского контента в целях измерения характеристик коммуниканта. Данные характеристики были изучены для прогностики производительности коммуникантов в социальных сетях. Также, согласно результатам работы, пользователи социальной платформы Twitter с более высокой возможностью связи и вовлеченностью в вопросы имеют более эффективное влияние на поток информации в соцсети Twitter. Связь с коммуникантами была определена по центральной шкале взаимодействия, а вовлеченность в проблему была подсчитана посредством географической близости пользователя к исследуемому событию и вклада популярных твитов. Кроме того, в исследовании было установлено, что твиты организаций оказывали большее воздействие по сравнению с постами в Twitter отдельных коммуникантов [9].

Точки зрения многих других ученых также были рассмотрены в работе М.И. Макеенко и А.В. Вырковского «Возможности влияния неинституционализированных производителей развлекательного и познавательного контента на аудиторию». Однако больший акцент в данной работе учёные делают на изучении российского материала [10].

Все данные, предложенные выше, предоставляют не только доказательства важности работы инфлюэнсеров в сети Интернет в социальной и политической жизни, но и демонстрируют детали коммуникации в современном виртуальном дискурсе: таксономия инфлюэнсеров, способность привлечения новых коммуникантов, алгоритмы данного привлечения, особенности работы с группами подписчиков, отличие конкретных инфлюэнсеров от команды, создающей сообщества.

Результаты исследования

В данной статье на основе выше представленных данных было решено проанализировать методы измерения манипулятивной воздействующей силы инфлюэн-

серов в социальных сетях в рамках исследования лексем в протестных социально-политических кампаниях. Данные лексем нередко представляют собой хэштеги, сама структура использования которых стала более сложной и многогранной [11]. Для этого нами были отобраны ресурсы сети Интернет, которые наиболее полно и точно смогли бы представить не только информацию относительно конкретного инфлюэнсера, его данных, местоположения и принадлежности к какой-либо социальной платформе, но и, что важнее для нас, тексты, как наиболее важные средства общения со своими подписчиками и коммуникантами в целом. Данные тексты имеют в своём составе определённое количество лексем, выраженных хэштегами, что представляет собой определённого рода гипертекст [12]. Именно текст сможет осветить алгоритм, с помощью которого инфлюэнсеры стремятся перевести протестные кампании на социальных платформах в режим реальных действий.

Проанализировав различные сервисы, нацеленные на исследования хэштегов, мы отобрали наиболее интуитивно понятные, доступные для исследователя ресурсы с систематически проработанными алгоритмами. К данным платформам в первую очередь следует отнести Hashtagify, Social Searcher и Socialert. Также удобным интерфейсом обладает сайт BrandMentions, но он сфокусирован на информации относительно брендов в коммерческой сфере, а не социально-политических кампаниях. Конечно, он может быть применён, но из-за специфичности тематики функционал этого ресурса мы рассматривать не будем.

Первым в нашем списке ресурсов, предназначенных для измерения манипулятивной воздействующей силы инфлюэнсеров, является Hashtagify. Так, на данном сайте содержится информация в социальной сети Twitter относительно главных пяти инфлюэнсеров, которых можно найти, введя в поисковую строку на главной странице исследуемый хэштег. После этого сервис выдаст список наиболее популярных пяти инфлюэнсеров с их аккаунтами в Twitter. Ключевой чертой данного ресурса является информация относительно трёх параметров «Influence», «Specialization» и «Followers». По каждому представленному инфлюэнсеру сервис выдаёт таблицу по выше представленным категориям. Однако данный сайт в его изначальном состоянии не показывает контекст употребления искомой лексической единицы, так как авторы постов, которые находятся внизу страницы, не всегда коррелируют с аккаунтом инфлюэнсера, представленного в правой части сайта.

Важно также отметить, что в процессе исследования определённого феномена протестной социально-политической кампании следует обращать внимание на то, что по синонимичным лексическим единицам сервисы могут предоставлять различный набор инфлюэнсеров.

Например, для хэштега лексемы #Hongkong на момент исследования (29.07.2022) набор инфлюэнсеров будет следующим: @krungy21, @shfly3424, @weareoneEXO, @marcorubio, @CGTNOOfficial. Для #HK список будет иным: @BTS_twt, @HechossKidrauhl, @IBGDRGN, @CGTNOOfficial, @joshuawongcf. Вследствие этого, необходимо изучать вопрос инфлюэнсеров в контексте не одной хэштегированной лексемы, а лексико-семантического поля всего протестного социально-политического движения в Интернете второго поколения.

Вторым ресурсом для исследования цифровых лексем, отображающим тематику социально-политических протестов, является платформа Social Searcher. Главным достоинством данной платформы является широкий круг социальных платформ, в которых инфлюэнсеры осуществляют свою работу: Reddit, Twitter, Tumblr, Flickr, Vimeo, Facebook, Instagram, VKontakte, Youtube, DailyMotion, Web. Инфлюэнсеров данный сервис называет «Popular users», также есть раздел «Active users». Их популярность (а соответственно и влияние) можно оценить благодаря информации напротив каждого аккаунта, которая отображает данные относительно лайков, просмотров или репостов. В связи с этим работа исследователя немного усложняется, так как выявление основных инфлюэнсеров из активных юзеров приходится осуществлять вручную, а не посредством автоматизированной градации.

При выгрузке таблицы с данного сайта также можно найти данные инфлюэнсеров. Причем необходимо подчеркнуть, что благодаря поиску хэштегированной лексемы можно найти не только текстовые сообщения влиятельных пользователей, но и аудио и видеоматериалы, которые они публикуют у себя в социальных сетях по определённой тематике.

Последний сервис, который мы рассмотрим, будет Socialert. Данная платформа обладает наилучшим функционалом для поиска инфлюэнсеров на социальной платформе Twitter (также на данном сайте есть инструментарий для Instagram). Socialert предоставляет выгрузку относительно инфлюэнсеров по трем основным категориям «Most Impression», «Most Retweeted», «Most Mentioned» с выгрузкой данных аккаунта относительно пяти ключевых инфлюэнсеров по каждой группе. Кроме того, данный сервис в поле «Top Active Users» также репрезентует информацию относительно наиболее активных коммуникантов в социальной сети. В данном секторе активные коммуниканты также подразделяются на три основные категории: «Most Active», «Most Retweeters», «Most Mentioned». Комбинация двух секторов относительно одной искомой лексической единицы предоставляет наиболее полную информацию, касающуюся всех коммуникантов, задействованных в определённой социально-полити-

ческой кампании, транслируемой посредством лексемы, выраженной по форме хэштегом.

Ещё одной важной особенностью сервиса Socialert является небольшой корпус, который предоставляет информацию относительно использования конкретной искомой лексической единицы в определённом контексте. В данном секторе сервис демонстрирует реальные примеры употребления исследуемой лексемы с указанием коммуникантов, которые являются инфлюэнсерами либо активными пользователями. Ресурс производит выгрузку наиболее важных публикаций в социальной сети с указанием аккаунта влиятельного лица по двум основным категориям: по ретвитам и по показам.

Обсуждение и заключения

Следует отметить, что, согласно выше представленной проанализированной информации, инфлюэнсеры, по данным ряда учёных в сфере филологии и в сфере коммуникации, являются во многих случаях движущей силой протестных социально-политических кампаний. Также необходимо подчеркнуть, что методы измерения манипулятивной воздействующей силы инфлюэнсеров в социальных сетях в рамках исследования цифровых лексем могут предоставить наиболее детальную картину, освещающую наиболее ярких представителей протестных движений в сети Интернет. Благодаря сопоставительному анализу трёх высокотехнических ресурсов (Hashtagify, Social Searcher и Socialert) мы пришли к пониманию комплексной стратегии исследования необходимых хэштегированных лексем.

Так, платформа Social Searcher предоставляет нам информацию относительно инфлюэнсеров в различных социальных сетях. Имея наиболее общий охват, именно данный сервис мы считаем приоритетным для исследования. В качестве дополнительного ресурса для расширения общего представления относительно конкретных хэштегированных лексических единиц может выступать сайт Hashtagify. В качестве дополнения он сразу выгружает информацию относительно силы влияния, специализации и фолловеров конкретного аккаунта. На заключительном этапе исследования хэштегированной лексемы следует использовать ресурс Socialert, который даёт наиболее детальную информацию по инфлюэнсерам и активным пользователям, которых интересуется исследуемый феномен (с предоставлением примеров для дальнейшего лингвистического анализа). В заключение необходимо ещё раз сделать акцент на том, что на всех выше представленных ресурсах в процессе измерения манипулятивной воздействующей силы инфлюэнсеров следует исследовать различные элементы лексико-семантического поля анализируемого социально-политического явления.

ЛИТЕРАТУРА

1. Patel, Namrata & Cédric, Lopez & Partalas, Ioannis & Avouac, Pierre-Alain & Segond, Frédérique. (2017). Detecting Influential Users in Social Network Conversations: A Linguistic Approach. *Proceedings of AI4KM 2017 (IJCAI'17)*.
2. Zeynep Tufekci, Christopher Wilson, *Social Media and the Decision to Participate in Political Protest: Observations From Tahrir Square*, *Journal of Communication*, Volume 62, Issue 2, April 2012, Pages 363–379, <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2012.01629.x>
3. Alekseev, A.V. The phenomenon of the multilingual impact of the protest movement on the population in the process of virtual communication during the presidential elections in Brazil in 2018 / A.V. Alekseev // *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. – 2022. – No 3(94). – P. 425-428. – DOI 10.24412/1991-5497-2022-394-425-428. – EDN JIUOWU.
4. Nandagiri, Vaibhavi. (2018). The impact of influencers from Instagram and YouTube on their followers.
5. Ekström, Mats & Shehata, Adam. (2016). Social media, porous boundaries, and the development of online political engagement among young citizens. *New Media & Society*. 20. 10.1177/1461444816670325.
6. Lilleker D.G., Koc-Michalska K. (2017) What Drives Political Participation? Motivations and Mobilization in a Digital Age. *Political Communication* 34 (1): 21–43. DOI: 10.1080/10584609.2016.1225235
7. Soares, Felipe & Recuero, Raquel & Zago, Gabriela. (2018). Influencers in Polarized Political Networks on Twitter. 168-177. 10.1145/3217804.3217909.
8. Penney, Joel. (2018). Young People as Political Influencers on Social Media: Skepticism and Network Thinking. 355-359. 10.1145/3217804.3217944.
9. Xu, Weiai & Sang, Yoonmo & Blasiola, Stacy & Park, Han. (2014). Predicting Opinion Leaders in Twitter Activism Networks: The Case of the Wisconsin Recall Election. *American Behavioral Scientist*. 58. 1278-1293. 10.1177/0002764214527091.
10. Макеенко, М.И. Возможности влияния неинституционализированных производителей развлекательного и познавательного контента на аудиторию / М.И. Макеенко, А.В. Вырковский // *Вестник Московского университета. Серия 10: Журналистика*. – 2021. – № 5. – С. 74-99. – DOI 10.30547/vestnik.journ.5.2021.7499. – EDN AYXHVE.
11. Алексеев, А.В. Элементы семантического поля протестного движения SOSBLAKAUSTRALIA. Диахронический аспект / А.В. Алексеев // *Современный ученый*. – 2021. – № 2. – С. 234-238. – EDN LMCEZC.
12. Alekseev, A.V. Hypertext as a result of semantic compression in the texts of web 2.0 / A.V. Alekseev // *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. – 2021. – No 1(86). – P. 416-419. – DOI 10.24412/1991-5497-2021-186-416-419. – EDN SLVQJGJ.

© Алексеев Александр Владимирович (al.v.alekseev@my.mgimo.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



ДЕТСКИЕ СКАЗКИ В ФОЛЬКЛОРЕ ДАРГИНЦЕВ: ТЕМАТИКА И ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ

CHILDREN'S FAIRY TALES IN THE FOLKLORE OF THE DARGINS: SUBJECT MATTER AND ARTISTIC ORIGINALITY

*F. Alieva
F. Muhamedova*

Summary: Children's folklore is a vast area of oral and poetic creativity of Dargins – one of the ethnic nationalities of the Republic of Dagestan. Its plot-thematic composition includes both poetic genres (lullabies, family ritual songs) and prosaic (fairy tales, game folklore, riddles). Each of these genre varieties of children's folklore is characterized by its own characteristics, specificity and artistic originality. Among them, children's fairy tales stand out, which are characterized by a pronounced didactic orientation and educational function.

Keywords: Dargin folklore, children's fairy tales, themes, composition, plots, images, artistic specificity.

Алиева Фатима Абдуловна

кандидат филологических наук, ведущий научный
сотрудник
Институт языка,
литературы и искусства ДФИЦ РАН (г. Махачкала),
folkloriyali@mail.ru;

Мухамедова Фатима Хамзаевна

доктор филологических наук, главный научный
сотрудник,
Институт языка,
литературы и искусства ДФИЦ РАН (г. Махачкала)
fmuhamedova@mail.ru

Аннотация: Детский фольклор представляет собой обширную область устно-поэтического творчества даргинцев – одной из этнической народности Республики Дагестан. В ее сюжетно-тематический состав входят как поэтические жанры (колыбельные, семейно-обрядовые песни), так и прозаические (сказки, игровой фольклор, загадки). Каждая из названных жанровых разновидностей детского фольклора характеризуется своими особенностями, спецификой и художественным своеобразием. Среди них выделяются детские сказки, которые отличаются ярко выраженной дидактической направленностью и воспитательной функцией.

Ключевые слова: даргинский фольклор, детские сказки, тематика, композиция, сюжеты, образы, художественная специфика.

Детские сказки – это произведения, предназначенные для детей младшего и среднего возраста. Их сюжетно-тематический репертуар довольно разнообразен. Значительную часть сюжетов детских сказок составляют сказки о животных, связанные с миром домашних животных, либо диких зверей, происхождение которых восходит к архаическим пластам, к мифологическим воззрениям и представлениям древних людей. В процессе своего длительного исторического развития сказки о животных трансформировались, утрачивали свою древнейшую основу и постепенно переходили в разряд детского репертуара. Цель данной статьи – проанализировать идейно-эстетическое и художественное содержание детской сказки в фольклоре даргинцев, рассмотреть их состав сюжетов, композицию, а также выявить их стилистические особенности.

В русской и советской фольклористике исследовались в основном поэтические жанры детского фольклора (колыбельная поэзия, календарно-обрядовые песни). Рассматривались, в частности, вопросы их генезиса, связей происхождения отдельных образов с действительностью и т.д. Это труды таких исследователей, как Н.М. Элиаш, В.В. Евсеев, В.Я. Василенко и др. [1; 2; 3]. Особый интерес представляет работа В.П. Аникина «Русская на-

родная сказка», в которой обстоятельно анализируется детский и игровой фольклор [4], в основном такие жанры, как считалки, потешки, пестушки, жеребьевки. Вместе с тем детские сказки в них не рассматривались.

Та же картина наблюдается и в изучении детского фольклора в дагестанской фольклористике. Среди работ, посвященных жанрам детского фольклора, следует привести монографию Ф.З. Абакаровой: «Дагестанский фольклор о трудовом воспитании детей» [5], в которой дан обобщающий анализ поэтических жанров и игровой поэзии детского фольклора, их идейно-поэтических и художественных особенностей. Особое внимание в ней обращено генезису архаических образов, представленных в колыбельной поэзии аварцев, кумыков, лакцев. Разделы по детскому фольклору помещены и во всех национальных очерках по народностям Дагестана (даргинцев [6], аварцев [7], лезгин [8], лакцев [9], кумыков [10], рутулов, агулов, цахуров [11]).

В 1991 году в издательстве «Наука» вышла коллективная монография «Традиционный фольклор народов Дагестана» [12], в который также вошел раздел «Детская поэзия», представленный в основном поэтическим материалом. Между тем в вышеназванных трудах детские

сказки не подвергались специальному анализу, чем и обусловлена новизна и актуальность тематики данного исследования. Предпосылками к тому послужили идейное богатство, красота и жизненная сила, содержащиеся в небольших, но очень емких сюжетах и в выразительных образах детских сказок, позволяющих дать полное представление о природе их эстетического и художественного содержания.

Таковы сказки, в основе которых лежит мотив взаимоотношений человека с животным, основанный на их встречах и их контактах. Бытует ряд сказок о животных, в которых благодарные звери в ответ на доброту человека по отношению к нему, одаривают его. У даргинцев особенно популярна одна из таких сказок – «Охотник и его друзья» [14, с. 125]. Сюжет названной сказки довольно прост и незамысловат: охотник, встретив в лесу волка, лису, коршуна, змею, не стал их убивать, пощадил их, за что благодарные звери одарили его добром; они помогли ему удачно жениться на ханской дочери и разбогатеть.

Как у даргинцев, так и у других народов Дагестана (кумыков, рутулов, агулов) общеизвестен сюжет сказок на мотив о благодарном медведе: «Женщина и медведь», «Девочка и медведь» (тексты записаны Ф.А. Алиевой в 1974 г. в с. Кубачи Дахадаевского р-на, от М. Ниналаловой) и др., которые также восходят к древним отголоскам анимистических представлений, связанных, вероятно, с культом медведя. Так, в сказке «Женщина и медведь» повествуется о том, как одна женщина долго шла по лесу и дошла до «Бибикан шагле» (местность в окрестностях сел. Кубачи). Тут ей навстречу вышел медведь и со стоном протянул ей лапу. «Что случилось, бедный, хороший? – спросила она. Увидев, в лапе медведя занозу, женщина осторожно вытащила ее. Медведь повел ее за собой и привел к своему дому. Он щедро одарил женщину тем, что у него было, и проводил в обратный путь [6, с. 115].

Данный текст, некогда связанный с тотемными представлениями о почитании медведя, в процессе своего длительного бытования утратив прежние архаические признаки, перешел в разряд детского фольклора и часто рассказывается детям в чисто воспитательных целях, чтобы привить ребенку доброту, заботу по отношению к домашнему или дикому животному.

Содержание подобных сюжетов, как отмечалось, восходит к древним архаичным мотивам контактов человека с животным, в них ярко выражена мысль о взаимовыгодной разумности этих контактов. Однако их первоначальная древнейшая основа в процессе длительного бытования переосмысливается и как бы отходит на задний план, постепенно наполняясь чисто условным, художественным содержанием.

Практически весь репертуар сказок о животных в фольклоре даргинцев отражает ту стадию своего развития, когда их содержание, оторванное от древнейших мотивов, трансформировалось и со временем стало соответствовать детскому сознанию и восприятию детей.

Вот, что пишет В.П. Аникин: «Сказки, записанные много веков назад, ушли из обихода взрослых людей и сохранились как занимательные рассказы, предназначенные для детей. Это обстоятельство повлияло на общий характер сказок о животных. Глубокие мысли, которые первоначально содержались в повествовании, с течением времени были низведены до немудреной морали. Особенность детского восприятия потребовала значительного упрощения всей системы образов» [4, с. 55].

В фольклоре даргинцев известен ряд сюжетов сказок о животных, в которых основной композиционный прием, лежащий в их сюжетной основе, – мотив встречи – выполняет важную художественную функцию. Таковы сказки: «Цузгиди», «Храбрый Кициндай и волк Сартан», «Три козленка», «Лисица и волк» [15], «Медведь и лиса», «Медведь, волк и лиса» [14] и мн. др. Все они основаны на мотиве встречи человека и животного.

Рассмотрим сказку «Цузгиди» [15, с. 33–34]. Сюжет ее незамысловат, как и в ряде других сказок. Речь идет о мышке по имени Цузгиди, которая задумала женить сына на дочери самого сильного отца. В поисках такого мышка решила обратиться к камню и говорит ему: «Говорят, ты самый сильный на свете, выдай свою дочку за моего сына!» Камень ответил, что он не так силен, есть и посильнее его.

Цузгиди спросила: «А кто сильнее тебя?», «Сильнее меня железо, оно может меня сломать» – отвечает камень. Пошла Цузгиди к железу и стала просить его выдать дочь за ее сына. Но железо ответило, что есть и сильнее его, это огонь, могущий его расплавить. Цузгиди пошла к огню и попросила его выдать дочь замуж за ее сына. Огонь тоже сказал, что он не самый сильный, а есть посильнее его – это вода, которая может потушить его. Пошла мышка к воде с той же просьбой, но и та отказалась, сказав, что сильнее ее ветер, который может унести все на своем пути. Ветер не считал себя самым сильным, так как есть гора, которую он не может сдвинуть с места. Но и гора ответила, что не она самая сильная, а сильнее ее мышка, которая дырявит ее. И только мышка согласилась выйти за сына Цузгиди, сказав, что она согласна, так как «кроме темной ночи не видит даже белого дня» [15, с. 34].

Приведенный сюжет сказки по своей композиции представляет собой форму кумулятивного повествования, которая выстроена на цепочках однотипных сюжетных звеньев – действий: в поисках невесты для

своего сына Цузгиди обходит всех, кого ей называют, и наконец делает свой выбор. Она интересна тем, что содержит как воспитательную, так и познавательную функции: каждый эпизод встречи Цузгиди с чем-либо выстраивается в цепочку, способствующую развитию логики мышления ребенка таким образом, что он начинает воспринимать все явления окружающего мира, в том числе и природные, в их причинно-следственной связи. И то, что мышка встречается не с каким-либо конкретным животным, зверем или человеком, а на ее пути попадают все, что связано с окружающей природой, ее явлениями и их свойствами, позволяет ребенку легче и доступнее усвоить эту связь природы и человека. И в этом смысле сказка познавательна.

Характеризуя жанровые особенности детских сказок, можно отметить, что в композиционном отношении практически все они почти однотипны: в их повествование не включены какие-либо вспомогательные сюжетные ходы, вводимые эпизоды. Весь сюжет сказки, построенный на однотипных действиях, сводится к раскрытию основного замысла. Значительную роль при этом играет и диалог, который сопровождает сказочные действия. Диалог в ней оживляет повествование, придает ей выразительность, поэтичность, способствуя эмоциональному восприятию детей. Именно через диалог в сказке передается развитие сюжетной линии, и в целом ярче и живее выступает выразительность повествования.

В фольклоре даргинцев известно немало количество сказок о животных, в которых главным действующим лицом выступает лиса. Почти во всех сказках лиса действует как плутовка, она всегда хитра, лжива и коварна. На ее хитроумные уловки попадают даже такие грозные звери, как медведь, волк, лев. В одной из таких сказок «Лисица и волк» [15, с. 23–25] лисица выпрашивает у чабанов ягненка, предложив им взамен мясной пирог. Пастухи согласились на обмен, но когда собрались поесть пирог, то увидели, что он начинен не мясом, а углями. Они разозлились на лису, но делать было нечего, лиса была уже далеко.

Как-то лиса пошла в очередной раз за травкой для ягненка и встретила волка. Волк спрашивает лису, куда она идет и для кого щиплет травку. «У меня есть один ягненок, говорит лисица, – и я собираю для него травку!» [15, с. 23]

Волк предложил ей свою помощь, – пощипать травку, заодно посмотреть и на ее ягненка. Они пошли вместе и стали собирать травку для ягненка. Но однажды, когда лиса в очередной раз пошла за травкой, волк в ее отсутствие напал на ягненка и съел его. Возвращается лиса домой и не находит ни волка, ни ягненка. От досады она пошла к тем же пастухам, к которым уже ходила. Случайно в этих местах проходил тот самый волк, который съел

ягненка. «Что ты тут делаешь? – спрашивает волк лису. «Плету корзины из прутьев, чтобы их продавать», – отвечает лиса. Волк напросился к лисе, чтобы она научила и его плести корзины, чтобы он тоже мог продавать их на базаре. Но тут лиса его перехитрила: она согласилась, но предложила волку залезть в корзину и оставаться там до конца, и тогда он станет настоящим мастером по плетению корзин.

Волк полез в корзину, и лиса стала плести ее до верха. Когда корзина уже была готова, и волк оказался внутри ее, лиса взяла и покатила ее прямо с горы, выкрикивая: «Вот, кто истребляет наших овец! Бейте его!» [15, с. 24].

Пастухи, услышав это, поймали корзину, вытащили волка и кинули собакам, которые его растерзали. Так благодаря хитроумным проделкам лисы, волк был жестоко наказан, а лиса, довольная тем, что расправилась с волком, спокойно ушла к себе домой.

Почти во всех сказках лиса хитра, изворотлива и лицемерна. В сказке «Волк, лиса и куропатка» [15, с. 21–23], лиса ловко одурачивает волка. Вначале она входит к нему в доверие, предлагая вместе поохотиться и разделить добычу пополам. Волк поверил ей и согласился. Пошли они вдвоем на поиски добычи. Увидев куропатку, они стали выжидать момента, чтобы ее поймать. Куропатка почувствовала, что за ней охотятся лиса и волк, и сказала им: «Напрасно вы собираетесь поймать меня, вам лучше поймать того, кто ползает на земле, или ходит, такого вам поймать легче, чем меня» [15, с. 21]. Лиса и волк согласились с ней, но решили все же попробовать, и стали уговаривать куропатку: «Ты сядь поближе к тому маленькому кустику, а мы попробуем тебя поймать, может, у нас получится!» [15, с. 21].

Куропатка уступила им, хотя и не верила в то, что они смогут ее поймать. Она слетела с дерева и присела поближе к маленькому кустику, лисица схватила ее и проглотила. Волк, увидев это, вскричал, что это нечестно, так как они договорились поделить добычу пополам. Лиса отвечает волку: «Я же столько труда вложила, чтобы уговорить куропатку спуститься с дерева к кустику, а ты стоял в стороне, ничего не делал и только молчал! Вот в следующий раз давай вместе поохотимся и поделим добычу!» На что волк ответил: «Мне не нужен такой лживый друг, как ты». И отправил ее своей дорогой, а сам пошел своей [15, с. 22].

Мы привели лишь некоторые примеры того, к каким хитроумным проделкам прибегает лиса, чтобы остаться в выигрыше. В подобных сказках звучит поучение, мораль: не водиться с такими, как лиса, не доверять им, обходить их стороной.

Как приведенные, так и многие другие сказки о жи-

вотных в основном построены на приеме аллегии, художественная функция которой выражена в том, чтобы через поступки животных показать человеческий мир людей с их качествами – добрыми или злыми, умными или глупыми, щедрыми или жадными. Аллегорическое изображение таким образом способствует восприятию ребенком ненавязчивого назидательного вывода, важного в воспитании детей.

Своеобразен сюжет сказки под названием «Сказка о птичке» [13, с. 295–297]. Ее композиция целиком выстроена на череде однотипно повторяющихся действий птички. Так, в первом эпизоде говорится о том, что птичка пошла на сенокос, скосила траву, высушила, собрала сено, а когда с граблями за спиной возвращалась в местность Шина, она занозила ногу. Птичка с занозой в ноге пришла к соседке Фатиме и говорит ей: «Эй, бабуля, вытащи занозу из моей ноги!» Фатима вытащила занозу и бросила ее в огонь, и птичка улетела, но на крыше оставила грабли. Вернулась птичка за своими граблями и говорит: «Эй, бабуля!», – «Что, мамина?», – «На вашей крыше остались мои грабли, – говорит птичка». «Где же, мамина, я не видела, – ответила Фатима». «Или мои грабли верните, или три чурека дайте, – говорит птичка. Фатима дала ей три чурека и отправила ее домой. Через некоторое время птичка вернулась и потребовала вернуть ей занозу, которую вытащили из ее ноги. «Ой, я же занозу бросила в огонь», – говорит Фатима. «Или верните занозу, которую бросили в огонь, или три чурека дайте», – говорит птичка. Фатима дала еще три чурека и отправила птичку. Опять она забыла там грабли. Снова вернулась птичка». «Эй, бабуля! – говорит птичка». «Да, да, мамина, – говорит Фатима». «На вашей крыше остались мои грабли, – говорит ей птичка». «Где же, мамина, я же не видела, – говорит Фатима». «Или мои грабли верните, или три чурека дайте», – говорит птичка».

У Фатимы тесто еще не подошло, и она пошла просить у соседней чуреки. Соседи Укаевы, Кулдаевы и Ганайпиевы дали ей по чуреку, и она отдала их птичке. Птичка три чурека съела, три оставила, чтобы завтра взять на сенокос, взяла три оставшиеся и пошла к Амирхангаджи из верхнего квартала, чтобы тот изготовил новые грабли. Когда же, взяв новые грабли, возвращалась оттуда, птичка занозила ногу...

Сказка продолжается до бесконечности, и если сказителю хочется ее завершить, то он приводит такую концовку: «...Когда птичка пошла в очередной раз к Амиргаджи заказать грабли, его собака проглотила ее» [13, с. 297].

Подобная цепочка однообразно повторяющихся сюжетных ходов и печальный конец «героини» придает сказке не только занимательный и интригующий характер, такая композиция подчеркивает главную мысль

сказки – надо уметь ценить то добро, которое делает тебе человек, и уважать его личность, – помогает детям легче ее усвоить и запомнить. Особая роль в тексте отводится диалогу, который, как и во многих других сказках, оживляет повествование, и вместе с тем придает ему игровой характер.

Следует отметить, что вариант приведенной выше «Сказки о птичке» – «Орел» [16, с. 45] значительно более краток, чем предыдущий, в нем сведены к минимуму однотипно повторяющиеся эпизоды, отсутствуют какие-либо локальные приметы (названия местности, конкретные имена действующих лиц и т.д.). Возможно, это связано с поздним сложением этого варианта сказки, когда в процессе своего бытования и перехода от поколения к поколению, сюжет утрачивал свои прежние признаки – эпичность повествования, его растянутость и обрел форму краткого изложения.

В репертуаре детских сказок в фольклоре даргинцев определенно различаются и такие сюжеты, в которых главными действующими лицами выступают сами дети. В сказках «Ласточка» [13, с. 360–361], Ахсидат и Вайсидат» [13, с. 354–357], «Две сестры» [13, с. 354], и др., дети с детства помогают своим родителям, они вовлечены в домашнее хозяйство, заботы по дому. Однако героя сказки «Ласточка» Мусу мать очень оберегала, не давая ему ничего делать, и ласково называла его «Ласточка». Както пошла она в лес за орехами и взяла его с собой, чтобы он ей помог собрать орехи. Она велела ему залезть на дерево и потрусить, чтобы орехи посыпались на землю, а сама отошла к другому дереву. Сын трусил дерево и все ждал мать, но она не приходила. Услышав голос: «Хватит, слезай, пойдем к другому дереву», – он слез с дерева, думая, что это мать к нему обращается, а увидел перед собой не мать, а «Бяжук хунул» (ведьму), которая тут же схватила его и унесла. Мальчик стал звать на помощь мать, но она не отвечала. Когда же она вернулась на прежнее место, сына нигде не было. Отчаявшаяся мать стала его звать, кричать, но Ласточка не отзывался.

В поисках сына на пути его матери встретились: пролетающий над ней говорящий голубь, протекающая мимо нее река, жеребенок, пасущийся недалеко. Мать спрашивала у них, не видели ли они ее сына, ее Ласточку, и они направляли ее. Так она подошла к дому Бяжук-хунул. Здесь она увидела своего сына, который находился в отдаленной комнате, забрала его, и они вместе убежали. Вернулась Бяжук, видит – нет мальчика, и она побежала вслед за ними. Бегут мать с сыном, а следом за ними – Бяжук. Добралась мать с сыном до реки, и Бяжук тоже дошла до реки, и тут река забрала ее и увлекла ее с собой. Река все дальше и дальше уносила Бяжук-хунул, ударяя ее со всех сторон – и справа, и слева, о большие камни и мелкие. Так, захлебнувшись в водорослях и глине, Бяжук-хунул утонула.

В приведенной сказке выражена идея торжества справедливости и добра: герой ее освобожден, отрицательный персонаж жестоко наказан. Именно такая трактовка идеи соответствовала тем нравственно-этическим нормам, понятиям и представлениям, которые с малых лет прививались детскому сознанию.

Сказка «Девушка с красивыми волосами» повествует о бедных людях – отца и его дочери, которые жили тем, что собирали в лесу дикие ягоды и фрукты и продавали их на базаре. Как-то отец взял с собой дочь и отправился с ней в лес. Он оставил ее в заброшенном доме, чтобы она там его ждала, а сам пошел по своим делам. Девочка вдруг услышала с дерева звуки «Гугу», «Гугу!» и испугалась. Вернулся из леса отец и спрашивает ее: «Что с тобой, почему ты испугалась?» Она ответила, что услышала с дерева странные звуки и испугалась. Тогда отец решил брать ее с собой, посадив ее в мешок для фруктов и ягод. Но и в следующий раз, сидя в мешке, она опять испугалась, услышав эти же звуки и чей-то голос, обращенный к ней: «Ты не бойся меня, я пришел не навредить тебе, а помочь!» Он кинул с дерева ей мешок со словами: «Сними свою одежду и одень новую» [13, с. 360].

Девушка сняла с себя старую одежду, переоделась в новую и стала неузнаваемой красавицей. Тут внезапно перед ней предстал стройный красивый юноша. Увидев перед собой такую красоту, он тут же в нее влюбился и спросил ее, выйдет ли она за него замуж. «Садись на моего коня, – сказал он ей. – Я царевич, я полюбил тебя и пришел за тобой». Юноша увез девушку с собой, искупал ее в золотой ванне, и она стала еще краше. Вскоре они сыграли свадьбу.

Как-то девушка загрустила, царевич спросил, что с ней, она сказала, что ей хочется повидать своего отца. Они все вместе поехали к отцу навестить его, но увидели его больным и привезли его к царю. И отец, дочь, царь, царевич говорят до сих пор живут в радости и в довольстве [13, с. 360].

Как видим, сюжет сказки краток, лаконичен, в нем нет побочных эпизодов, вводных вставок от лица сказителя, который не дал волю своей фантазии, поэтическому вымыслу. Описание всех действий ее героев также носит сжатый и лаконичный характер. Смысл сказки заключается в том, чтобы на деле показать, что юноша, женившись на девушке, желает помочь ей выйти из бедности. Юноша привел девушку во дворец и поселил ее в царские хоромы. Этот чисто фантастический финал сказки здесь основан на фольклорной эстетике, которая нашла отражение в яркой символичности и метафоричности сказочных образов и в самой идее счастливого и благополучного сказочного конца.

В основе сказок «Ахсидат и Вайсидат» [13, с. 354–357]

и «Две сестры» [13, с. 357] лежит всемирно известный у многих народов мира, а также и в фольклоре народов Дагестана, сюжет на мотив о мачехе и падчерице. Во всех национальных вариантах и версиях других разновидностей – у аварцев – «Мать ветра», лезгин – «Мачеха», «Бибихатун», лакцев – «Заза, белая корова», «Красная корова», кумыков – «Падчерица» и т.д. – устойчивым мотивом является основная сюжетная версия: падчерица в сказках обрисована трудолюбивой, доброй и любящей девочкой, в противоположность родной дочери мачехи, которая ленива, зла и уродлива.

Даргинские версии данного сюжета также характеризуются своими национально-специфическими особенностями. Так, уже в самих именах героинь сказки «Ахсидат и Вайсидат» (в их переводе) уже заложена их подлинная характеристика: Ахсидат – то есть Хорошая, Вайсидат – Плохая. Кроме того, характерно, что в сказке отсутствует типичный для этого рода персонаж «Мачеха», а ее место в сюжете занимает Вайсидат (Плохая). В продолжение всего изложения сказки обе сестры противопоставлены друг другу: Вайсидат ничего не делает по дому, не навещает своих родителей, которые живут в другом селении, Ахсидат же каждый год их навещает. Вот и в очередной раз отправилась Ахсидат к ним проведать их. По пути ей встретилась речка. Она была вся забита илом и ее течение затруднялось, и речка попросила почистить ее. Ахсидат заботливо очистила русло реки от ила и пошла своей дорогой. Далее ей встретилась печка, которая тоже попросила ее перевернуть пекущийся в ней хлеб, так как он пригорает. Ахсидат выполнила эту просьбу печки и пошла дальше. Затем по дороге ей встретилось абрикосовое дерево, которое тоже попросило ее поправить ветку. Ахсидат выполнила и эту просьбу – поправила на дереве ветку и пошла дальше к своим родителям.

По дороге она встретила старушку, и та тоже обратилась к ней с просьбой помочь ей убрать ее комнату. Ахсидат все сделала, помыла комнату старушке и пошла к своим родителям. Как только она подошла к дому родителей, как они сразу же прозрели. Отец и мать были очень рады приходу дочки, погостив у них, она отправилась домой.

На обратном пути старушка подарила ей золотую шкатулку, абрикосовое дерево – жемчужное ожерелье, а река – желтый шелк.

Сказка полностью построена на приеме контраста: насколько прилежна, внимательна и добра Ахсидат – настолько груба, ленива и зла Вайсидат. В надежде получить такие же подарки, как у Ахсидат, она направилась к родителям и прошла тот же путь. Но она отказалась убрать ил из реки, нагрубила печке, дереву и старушке. Когда же она дошла до родительского дома, то увидела, что комнаты не убраны, а отец с матерью опять потеряли

зрение. Оставив их, Вайсидат направилась к себе домой.

По дороге ей встретилась старушка, дала ей шкатулку и велела открыть ее дома. Увидев абрикосовое дерево, Вайсидат залезла на него, желая отведать абрикосов, но упала и расшибла голову. Когда она подошла к печке и хотела взять хлеб, огонь обжег ей руку, а река тут же высохла, как только она решила утолить жажду.

С обожженными от печки руками, с ушибленной от падения с дерева головы, держа шкатулку в руке и надеясь, что сейчас она ее откроет и увидит там золото, Вайсидат зашла к себе в дом. Но самое страшное наказание ждало ее впереди. Из шкатулки выскочил аждаха (дракон), набросился на нее со словами: «Мне на завтрак хороша эта Вайсидат!» и мигом проглотил ее. Так была наказана Вайсидат за свою грубость и лень, и поплатилась своей жизнью [13, с. 357].

Таким образом, рассматривая ряд сюжетов детских сказок, можно убедиться в том, что они разнообразны

по тематике, композиции, а также и по типу главных действующих лиц. В одних случаях это тексты, в которых фигурируют животные и звери, в других чаще всего – бедные, реальные люди, живущие своим трудом.

В детских сказках запечатлены яркие и выразительные образы, созданные народом на протяжении веков. Аллегорическая условность и обобщенность сказок о животных, живость и занимательность их сюжетов, богатых на острые комические действия и ситуации, и их последовательное цепевидное нанизывание, развивающее форму повествования, их общий дидактический настрой, назидательность, поучение – все это в совокупности создает тот необыкновенный художественный мир детской сказки, который становится доступным и понятным для восприятия детской аудитории.

В детских сказках большая роль отводится и сказочным диалогам, в которые включаются различные словесные формулы, словосочетания, звукоподражания, часто выполняющие и игровую функцию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Элиаш Н.М. Русские народные колыбельные песни: Опыт классификации фольклорного жанра: автореф. дис. . . . канд. филол. наук. Сызрань, 1944.
2. Евсеев В.Я. Колыбельные песни карел и других прибалтийских финских народов // Вопросы литературы и народного творчества. Петрозаводск, 1962. С. 37–61.
3. Василенко В.А. Детский фольклор // Русское народное поэтическое творчество. М.: Высшая школа, 1969. С. 349–368.
4. Аникин В.П. Русская народная сказка. М.: Просвещение, 1977. 208 с.
5. Абакарова Ф.З. Дагестанский фольклор о трудовом воспитании детей. Махачкала: Тип. ДНЦ РАН, 1989. 108 с.
6. Абакарова Ф.О., Алиева Ф.А. Очерки устно-поэтического творчества даргинцев. Махачкала: Тип. ДНЦ РАН, 1999. 259 с.
7. Халидова М.Р. Устное народное творчество аварцев. Махачкала: Тип. ДНЦ РАН, 2004. 335 с.
8. Ганиева А.М. Очерки устно-поэтического творчества лезгин. М.: Наука, 2004. 239 с.
9. Халилов Х.М. Устное народное творчество лакцев. Махачкала: Тип. ДНЦ РАН, 2004. 324 с.
10. Аджиев А.М. Устное народное творчество кумыков. Махачкала: Тип. ДНЦ РАН, 2005. 428 с.
11. Ибрагимов Ф.М. Устно-поэтическое творчество рутулов, агулов, цахуров. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2018. 556 с.
12. Традиционный фольклор народов Дагестана. М.: Наука, 1991. 496 с.
13. Свод памятников фольклора народов Дагестана в 20-ти томах / Под общей ред. акад. Г. Гамзатова. – Т. 7: Детский фольклор / сост.: Ф.З. Абакарова, Ф.Х. Мухамедова. Махачкала: ИЯЛИ ДФИЦ РАН, 2019. 552 с.
14. Сказки народов Дагестана / сост., примеч. Х.М. Халилова. М.: Наука, 1965. 319 с.
15. Алиева Ф.А. Даргинские народные сказки. Новые варианты известных сюжетов. Махачкала: ООО «Деловой мир», 2006. 179 с.
16. Даргинские сказки / сост.: З. Абдуллаев, С. Гасанова. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1956. 187 с.

© Алиева Фатима Абдуловна (folkloriyali@mail.ru), Мухамедова Фатыма Хамзаевна (fmuhamedova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ГНЕЗДО КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ НАИМЕНОВАНИЙ ВРЕМЕН ГОДА В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ)

Ачаева Марина Сергеевна

кандидат филологических наук,
Елабужский институт Казанского федерального
университета
marinachaeva@mail.ru

WORD-FORMATION NEST AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH (BASED ON THE MATERIAL OF THE NAMES OF THE SEASONS IN RUSSIAN AND ENGLISH)

M. Achaeva

Summary: The article presents an analysis of the word-formation of nouns that make up the lexical semantic group "seasons". The author considers the formal semantic structure of the substantive word-formation nests (*winter, summer, spring, autumn*) in the Russian language and their equivalents (*winter, summer, spring, autumn*) in English. These lexemes and their derivatives belong to the sphere of objective human reality, they are universal concepts, have universal significance and are represented in any language, which is essential in comparative research. Specific nominative units, derived words, indicating the national identity of the derivational-semantic space of the Russian and English languages are revealed.

Keywords: word-formation nest, derivative word, correlation, national-cultural semantics.

Аннотация: В статье представлен анализ словообразовательных гнезд имен существительных, составляющих лексико-семантическую группу «времена года». Автором рассматривается формально-семантическое устройство от-субстантивных словообразовательных гнезд (*зима, лето, весна, осень*) в русском языке и их эквивалентов (*winter, summer, spring, autumn*) в английском. Данные лексемы и их дериваты относятся к сфере объективной действительности человека, являются универсальными понятиями, обладают общечеловеческой значимостью и представлены в любом языке, что существенно в сравнительно-сопоставительном исследовании. Выявлены специфические номинативные единицы, производные слова, свидетельствующие о национальном своеобразии деривационно-семантического пространства русского и английского языков.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, производное слово, корреляция, национально-культурная семантика.

С середины 20 века проблемы словообразования рассматриваются с точки зрения когнитивного, структурно-семантического, ономаσιологического аспектов. Ученые-исследователи высказываются, что анализ деривационно-семантического пространства словообразовательных (лексико-словообразовательных) гнезд на материале лексем с вершинами конкретной лексико-семантической или тематической группы позволяет охарактеризовать данное объединение с точки зрения лингвистических особенностей, а также и в аспекте содержательной организации фрагментов конкретной языковой картины мира.

По справедливому замечанию И.В. Евсеевой, анализ лексико-словообразовательного гнезда на определенном уровне, а именно на уровне потенциальной модели, включающей в себя информацию из разных языковых подсистем, позволяет интерпретировать гнездо как единицу хранения и упорядочивания информации, связанной с познавательной деятельностью человека, иначе говоря, представляющее единицу знания [2, с.27].

Изучение словообразовательного потенциала определенных частей речи и лексико-семантических групп является весьма актуальным направлением в современной дериватологии. Такое описание гнезд позволяет установить влияние семантики исходного слова на структурную организацию гнезда, показать особенности образования мотивированных слов различных частей речи в гнездах слов данной тематической группы, а также выявить влияние семантики исходного слова на продуктивность тех или иных категорий мотивированных слов на разных ступенях деривации [8]. Исследования, рассматривающие структуру словообразовательных гнезд лексических единиц, объединенных определенными общими семантическими признаками, как правило, направлены на выявление соотношения лексической и словообразовательной семантики.

Изучением конгломерата вопросов устройства и определения понятия словообразовательного гнезда в отечественной лингвистике занимались такие ученые, как А.Н. Тихонов, Л.В. Рацибурская, В.Г. Фатхудинова, И.А. Ширшов и многие другие. Исследование иерархи-

ческих, парадигматических и синтагматических отношений организации словообразовательных гнезд продемонстрированы в работах Е.А. Земской, А.Г. Лыкова, Г.А. Николаева, С.А. Тихонова. Под словообразовательным гнездом принято понимать упорядоченную отношениями производности совокупность слов, характеризующихся общностью корня. Гнездо имеет строго определенную структуру, и каждый его элемент или слово занимает в нем предусмотренное системой языка и закрепленное в норме место, в его основе лежит принцип иерархии, принцип последовательного подчинения одних единиц другим [6, с. 36].

Материалом исследования в данной статье послужили словообразовательные гнезда с вершинами – наименованиями времен года на материале разносистемных языков – русском и английском. В исследовании используется комплексный анализ, позволяющий проследить формальные и семантические связи слов внутри словообразовательного гнезда, а также влияние семантики исходных слов на качественный и количественный состав гнезд, на специфичность их дериватов.

Значимые результаты в области изучения типологии гнезд определенной лексико-семантической группы, представлены в исследованиях Т.И. Плужниковой [3,4]. Так, автором рассматривается формальная структура словообразовательных гнезд слов с общей семой «*время года*». Труды посвящены изучению иерархии сем в структуре системного и речевого значений слова с учётом семантических отношений между словами-вершинами и членами словообразовательного гнезда. Это позволяет в философском аспекте взглянуть на описание темпоральной лексики непрерывного и дискретного континуума, способствует прогнозированию развития лексического состава языка. Т.И. Плужниковой предложена методика, которая даёт возможность не только построить типовую модель словообразовательного гнезда определённой лексико-семантической группы, но и дополнить, уточнить частные словообразовательные гнезда, установить, в каком из них представлены пустые клетки или лакуны.

Исследуемые соотносительные лексемы *зима / лето* русского и английского языка представлены схожими номинативными значениями – ‘самое холодное время года...’; ‘самое теплое время года, наступающее вслед за весной и сменяющееся осенью’ и др. Сравнительный анализ их семантической структуры выявил своеобразие лексико-семантических вариантов. Так, английское слово *winter* характеризуется наличием специфичных компонентов значений, например, ‘год (жизни)’: *a man of eighty winters* – восьмидесятилетний старик; ‘период застоя, упадка’. Антонимичным значением обладает лексема *summer* – ‘период рассвета, процветания’: *the summer of smb's life* – рассвет чьей-либо жизни. В обоих языках лексемы *весна / spring* передают, в зависимости

от контекста, семантический компонент ‘ранний период чего-либо, зарождение’: *the spring of life* – начало жизни, юность, молодость; *to take the spring from the year* – отнять у чего-либо всю его прелесть; ср.: русское *весна* – ‘молодость, рассвет жизни’. Противоположный компонент значения ‘период начинающегося увядания’ реализуется и коррелятивными лексемами *осень / autumn: the autumn of one's life* – *осень жизни, пожилой возраст*.

В сочетании с определенными именами существительными английские лексемы актуализируют фразеологизированный тип семантики: *green winter* – бесснежная зима (букв. зеленая зима); *a spring lamb* – молодой барашек (букв. весенний барашек); *spring onion* – зеленый лук; *summer sausage* – сырокопченая колбаса (букв. летняя колбаса); *a spring tide of prosperity* – подъем благосостояния (букв. весенний прилив, подъем) и др.

Словообразовательное гнездо справедливо считается комплексной и самой многомерной единицей словообразования. В его структуре выявляются формально-семантические связи слов, сложные отношения исходного многозначного слова и его производных. Подчеркнем, что как раз в этой связи, весьма актуально всестороннее изучение данных объединений слов, их структурный и семантический анализ. Словообразовательное гнездо может быть рассмотрено в разных аспектах – структурно-семантическом, когнитивном, ономаσιологическом.

Вопросы, связанные с комплексными словообразовательными единицами, с устройством производного слова являются актуальными не только для русской дериватологии. Словообразовательное гнездо является объектом специального изучения и в английском языке. Такой анализ позволяет выявить словообразовательный потенциал основ не только в формальном, но и в семантико-прагматическом аспектах. Исследователи определяют степень влияния экстралингвистических факторов на весь состав гнезда, развитие семантики составляющих его слов и специфику функционирования этих слов в речи. Так, например, комплексному анализу в терминах лексико-семантического и контекстуально-семантического варьирования подвергаются слова вершины *tap* и *woman*, и весь набор производных слов соответствующих словообразовательных гнезд [1]. В татарском языкознании также накоплен богатый опыт в области проблем словообразования и перспективы его изучения. Словообразовательной характеристике лексики татарского языка в компьютерно-лингвографическом аспекте посвящена работа И.И. Сабитовой [5]. В исследовании рассмотрены принципы создания гнездового словообразовательного словаря татарского языка, описана компьютерно-информационная база татарского словообразования, в частности, представлены образцы словообразовательных гнезд и лингвографические разработки, способные оптимизировать процесс создания и использования языковых справочников.

В рамках отсубстантивной деривации рассмотрим устройство гнезд *зима, лето, весна, осень* и специфику их дериватов в русском и английском языках. Особенностью слов *зима, весна* в русском языке является то, что они образуют производные существительные с субъективно-оценочным или уменьшительно-ласкательным типом значения – *зимушка, зимовочка, веснушка, веснушечка* и др. Такие производные не изменяют основного значения исходного слова, а модифицируют его в том или ином отношении. Данный компонент значения в английском языке может передаваться лишь при помощи описательного перевода. Своеобразной внутренней формой обладает производное существительное *веснушка / веснушки* ‘мелкие желто-коричневые пигментные пятна на лице и руках (обычно у людей со светлой кожей), особенно заметные весной и летом’; само слово является базой для дальнейших словообразовательных процессов: *веснушка, веснушечка, веснушчатый* и др. В английском языке эквивалентами лексеме *веснушка* выступают слова *freckle, freckling, sunspot, tache, или heat-spot*, которые, в свою очередь характеризуются специфическими сочетаемостными характеристиками: *the sun freckles one’s face and neck* – лицо и шея покрываются веснушками от солнца.

Среди субстантивов исследуемых словообразовательных гнезд русского языка встречаются слова, относящиеся, в основном, к профессиональной лексике в области сельского хозяйства. Как правило, они представлены сложно-производными существительными: *весновспашка, зимостойкость, зимоведение, зимовед* и др. В английском языке подобного рода терминологическая лексика фиксируется, однако она передается с помощью других словообразовательных средств: *wintering* – зимовка; *с-х. зимнее содержание скота; winterization* – подготовка к зиме, утепление; *winterkilling* – *с-х. вымерзание (растений); summer-fallow* – летний пар и др.

В отдельную смысловую группу гнезда с вершиной *зима* в русском языке целесообразно выделить производное слово *озимь*, которое, в свою очередь, образует словообразовательные парадигмы и цепочки: *озимь, озимка, озимый, озимые, озимость, озимопшеничный; озимизировать, озимизироваться, озимизация* и др. Дериваты данного подгнезда называют актуальными для человеческого сознания факты окружающей действительности: *озимь* – ‘всходы, посеvy озимых культур; поле, занятое посевами озимых культур’; *озимый* – ‘высеиваемый и прорастающий осенью, зимующий под снегом’: *озимые культуры, озимые снега* и др. В коррелятивное гнездо английского языка входят номинативные единицы со схожей семантикой, однако, они не демонстрируют разнообразие словообразовательных средств: ср.: *winter crops* – озимые (букв.: зимние культуры, зимний урожай), *winter* – озимый (когда существительное выполняет атрибутивную функцию); ср. *autumn sowing* – озимый сев, сев зимних (букв. осенний засев).

Словообразовательное гнездо слова *зима* в русском языке представляется наиболее мощным, характеризующимся глубиной, что дает возможность использовать это гнездо, по замечанию Т.И. Плужниковой в качестве «матрицы». Автор указывает, что в качестве семантических признаков слова-вершины выделяются темпоральные признаки (‘отрезок времени’, ‘следование во времени’, ‘условная закрепленность на временной оси’, ‘относительность временных границ’) и качественные (‘метеорологические особенности’, ‘температурный режим’, ‘вид осадков’) [3, с. 8-9].

На первой и второй ступенях деривации в исследуемых гнездах слов русского языка наличествуют производные с национально-культурной семантикой, многие из них являются устаревшими словами: *полетный* ‘погодный, ежелетный, ежегодный’; *зимница* 1. ‘небольшая теплая изба, в которой живут зимой’, 2. ‘землянка или строение’; *полетье* ‘лето, за все продолжение свое, все летнее время’: *прошлое полетье было сухменное, либо мокрое; провесень* ‘начало весны’. Понятие конкретного времени года или сезона приобретает здесь национально-культурную окраску. Подобные лексемы с основами *winter* или *summer* в английском языке отсутствуют.

Принадлежность лексем к определенной лексико-семантической группе в значительной степени определяет структурно-семантическую основу конкретного словообразовательного гнезда, его взаимодействие с другими комплексными единицами словообразования, типологию словообразовательных парадигм и словообразовательных цепочек. Исходные слова различных лексико-семантических групп, обладают неодинаковым словообразовательным потенциалом и образуют разные по структуре словообразовательные цепочки, словообразовательные парадигмы и словообразовательные гнезда. В то же время в лексико-семантическую группу, по словам А.Н. Тихонова, объединяются слова одной части речи на основании общей семантической темы. Зачастую многозначные слова группируются в определенную лексико-семантическую группу не по всем своим значениям, или лексико-семантическим вариантам, а по одному значению или близким и сопоставимым значениям, таким образом, в лексико-семантическую группу группируются не собственно многозначные лексемы со всем комплексом своих значений, а их лексико-семантический вариант [7, с. 235].

Некоторые объекты словообразовательной детерминации характерны только для английского языка, к ним можно отнести лексемы, составляющие субстантивную часть гнезда. В частности, это слова, являющиеся ботаническими терминами, например, *winterberry* – *бom.* падуб, илекс; *winter cherry* – *бom.* физалис; *winter cress* – *бom.* сурепица; *wintergreen* – грушанка; гаультерия; *springwood* – подлесок, поросль; *spring beauty* – *бom.* клеythония; или медицинские термины, такие как *summer catarrh* – *мед.*

сенная лихорадка; *summer-bird* – перелетная птица; *summer cholera*, *summer complaint* – мед. летний понос, холерина; *summer rash* – мед. экзема, развивающаяся под влиянием жары и пота; *spring fever* – мед. «весенняя лихорадка», сенная лихорадка. В русском языке аналогичные понятия детерминируются при помощи других лексем.

В структурно-семантической организации исследуемых словообразовательных гнезд с исходными словами *зима / лето* особое место занимают отсубстантивные глаголы. В русском языке это преимущественно суффиксально-префиксальные дериваты. Семантика производящей основы под влиянием значения суффикса или префикса модифицируется тем или иным образом. К таким единицам русского языка можно отнести, например, глаголы *перелетывать*, *пролетывать* ‘прожить где-либо лето, просуществовать в течение лета’; *перезимовать*, *вызимовать*, *дозимовать*, *зазимовать*, *отзимовать*, *позимовать* ‘провести зиму в каком-либо месте; кончить зимовку’. Практически все глагольные производные в гнезде выражают действие, связанное с проведением временного отрезка – летним или зимним периодом. Для таких производных характерна семантическая преемственность от вершинного слова, актуализация действия, связанного со временем года. В английском языке глагольные производные не изобилуют большим инвентарем словообразовательных средств. Встречаются единичные суффиксальные глаголы, например, *to winterize* – подготовить дом и т.п. к зиме; утеплить; приспособить для эксплуатации при низких температурах. Образование глаголов в результате конверсии составляет специфику деривационной системы английского языка. Так, в результате конверсии от слова *winter* образован глагол *to winter* – перезимовать; кормиться зимой (о птицах); содержать зимой (скот); существительное *summer* обра-

зует глагол *to summer: to summer at some place* – проводить лето в каком-либо месте. В свою очередь глаголы, образованные путем конверсии, образуют устойчивые словосочетания: *to winter and summer* – проводить целый год; сохранять что-либо неизменным и т.д.

Для современной дериватологии актуальным является исследование системной организации словообразования, для всестороннего описания которой необходимо выявление типологии словообразовательных гнезд языка в целом и типологии словообразовательных гнезд отдельных частей речи. Многие ученые считают, что близкие по смыслу слова дают аналогичную структуру гнезд и определенное совпадение формантов, что открывает путь к семантическому исследованию данных гнезд и их производных. Изучение словообразовательных гнезд в разных языках, принадлежащих к определенным лексико-семантическим группам или частям речи, способствует выявлению разных типов гнезд и подгнезд, а также определению их глубины и структуры. Своеобразие формально-семантического устройства словообразовательных гнезд с вершинами *зима, лето, весна, осень* в русском языке и их английских аналогов определяют дериваты со специфической внутренней формой. Отдельные смысловые зоны русских и английских гнезд слов не находят отражения в коррелирующих образованиях. В тоже время сопоставительный анализ позволил выявить лексические единицы и целые семантические зоны, обладающие общностью номинативных средств. В одном из рассматриваемых языков дериваты исследуемых гнезд могут обладать национально-специфическими значениями, аналогов которых не обнаруживаются в другом. Такая асимметрия может быть объяснена спецификой языкового мышления каждого этноса и ментально-культурным своеобразием его языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бирюкова М.В. Прагматические аспекты функционирования слов этимологического гнезда *map / woman* в современном английском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / М.В. Бирюкова. – М., 2003. – 19с.
2. Евсеева И.В. Комплексные единицы русского словообразования: Когнитивный подход / И.В. Евсеева. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2018. – 312 с. ISBN 978-5-397-06255-8. - Текст: непосредственный.
3. Плужникова Т.И. Типология гнезд и семантическая структура производных от названий времен года в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т.И. Плужникова. – Киев, 1989. – 23с.
4. Плужникова Т.И. Типология комплексных единиц словообразования: прогнозирующая функция / Т.И. Плужникова. – Киев: Нац. пед. ун-т им. М.П.Драгоманова, 2002. – 256с.
5. Сабитова И.И. Словообразовательная характеристика лексики татарского языка: Компьютерно – лингвографический аспект / И.И. Сабитова. – Казань: Фикер, 2002. – 144с.
6. Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: в 2т. / А.Н. Тихонов. – М.: Рус. яз., 1985.
7. Тихонов А.Н. Лексическое гнездо в современном русском языке / А.Н. Тихонов. – Елец, 2006. – 270с.
8. Фатхудинова В.Г. Ачаева М.С. Лексико-словообразовательные гнезда параметрических прилагательных в межъязыковом сравнении: монография / В.Г. Фатхудинова, М.С. Ачаева. – Казань: Казан. ун-т, 2014. - 196 с.

© Ачаева Марина Сергеевна (marinachaeva@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНАЛИЗ СИСТЕМНОСТИ ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В СФЕРЕ МЕЖДУНАРОДНОГО ВОЗДУШНОГО ПРАВА

SYSTEMIC ANALYSIS OF THE LANGUAGE FOR SPECIAL PURPOSES IN THE SPHERE OF INTERNATIONAL AIR LAW

**E. Zakirova
L. Tsilenko
E. Medvedeva**

Summary: The article discusses the functioning of the language for special purposes in the field of international air law, which regulates the international legal regime of the world's air space, as well as ensuring the order, conditions and safety of international air transportation. The authors consider the characteristics of the systematic language for special purposes in the field of international air law. Based on the extensive material of the study, the authors determined the classification of concepts that form the basis of the Russian and English terminological systems of the industry under study. The results presented in the article are of great importance for modern linguistics, translation practice and professional communication in the field of air transport.

Keywords: terminological system of international air law, language for special purposes, professional communication.

Закирова Елена Сергеевна

д-р филол.н., профессор,
Московский государственный лингвистический
университет
zes.64@mail.ru

Циленко Любовь Петровна

к.пед.н., доцент,
Московский государственный политехнический
университет
tsilenko-lp@yandex.ru

Медведева Екатерина Павловна

тьютор,
Научный исследовательский институт «Высшая школа
экономики»
MedKetrin94@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются особенности функционирования языка для специальных целей в сфере международного воздушного права, регулирующего международно-правовой режим воздушного мирового пространства, а также обеспечивающего порядок, условия и безопасность международных воздушных перевозок. Авторами рассмотрены характеристики системности языка для специальных целей в сфере международного воздушного права. На основе обширного материала исследования авторами определена классификация понятий, составляющих основу русской и английской терминологических систем исследуемой отрасли. Представленные в статье результаты имеют важное значение для современной лингвистики, переводческой практики и профессиональной коммуникации в сфере воздушного транспорта.

Ключевые слова: терминосистема международного воздушного права, язык для специальных целей, профессиональная коммуникация.

Профессиональная коммуникация в сфере воздушного транспорта, появившегося в XX веке и предназначенного для быстрой и комфортной перевозки пассажиров и грузов, отличается системным характером, сложность которого объясняется обширными транспортными связями между странами – членами современного мирового сообщества, а также совокупностью процессов, технологий, взаимодействия различных специалистов, общей целью которых является обеспечение обслуживания воздушного движения (ОВД).

Развитие международных и межгосударственных отношений в сфере воздушного транспорта на правовой основе требуют от специалистов решения вопросов, связанных не только с совершенствованием научно-технического процесса в данной отрасли, но и изучения особенностей функционирования языка для специальных целей (далее – ЯСЦ), призванного обслуживать профессиональную коммуникацию, сложность которой

характеризуется многоаспектностью самой системы. Данное исследование нацелено, главным образом, на разработку системы основных понятий и определений, составляющих основу исследуемого ЯСЦ, а также способствующих снятию трудностей в профессиональной коммуникации и переводческой практике в сфере воздушного транспорта.

В нашем исследовании в качестве основного принимается определение языка для специальных целей, предложенного Е.С. Закировой, согласно которому ЯСЦ является полноценной уровневой подсистемой национального языка, представляющей собой «совокупность особых, характерных для языка, призванного обслуживать коммуникацию в специальной области науки (отрасли) лингвистических (морфологических, лексических, грамматических, синтаксических, семантических) средств, и воспроизводимых в системе профессиональной коммуникации формирующихся под влиянием на-

учного мышления специалистов представлений, интерпретирующих факты и явления, связанные не только с общей культурой народа, но и с ценностями материальной культуры, создание которых происходит в результате практической деятельности профессиональной языковой личности в рамках определенной научной языковой картины мира» [5].

Следует отметить, что в данном исследовании подтверждается мнение о том, что лексический состав определенного ЯСЦ включает в себя: термины, составляющие основу данного языка для специальных целей; общенаучные термины, употребляемые в ряде языков для специальных целей; общеупотребительную лексику, включая различные части речи, а также служебные языковые единицы, семантические изменения которых при переходе в язык для специальных целей приводят к их терминологизации [5].

Изучение научных трудов показало, что в современной лингвистике особенности авиационной терминосистемы и составляющие ее термины рассмотрены исследователями в научных трудах: Баженов Е.В. [1], Копрева Л.Г. [7], Москалева М.М. [10], Позднякова С.Ю. [12], Столбовская М.А. [13], Суюнбаева А.Ж. [14] и др. Однако, особенности функционирования языка для специальных целей в сфере международного воздушного права (далее – МВП), представляющего собой систему принципов и норм, регулирующих отношения между субъектами этого права относительно определения статуса и установления режима воздушного пространства в целях создания эффективного и безопасного его использования, не являлись предметом научных исследований в современной лингвистике до настоящего времени. Считаем, что актуальность исследования профессиональной коммуникации в рамках международно-правовых отношений в сфере воздушного транспорта, отражающие интересы государств, авиационных производителей, а также исполнителей и потребителей транспортных услуг, не вызывает сомнения и требует тщательного изучения.

Правовые взаимоотношения и профессиональная коммуникация в рамках международного сотрудничества в сфере мирового воздушного транспорта определяются многочисленными межправительственными соглашениями о воздушных сообщениях, международными конвенциями и другими документами, отражающими требования и условия международных полетов. Практическая значимость и интенсивность исследуемой разновидности языка определяется масштабом системы мирового воздушного транспорта (МВТ), являющейся конгломератом национальных систем воздушного транспорта, сотрудничество которых осуществляется в рамках многочисленных специализированных международных организаций, к основным из которых относятся Международная организация воздушного транспорта

ИКАО (The International Civil Aviation Organization (ICAO) [15], включающая в себя 189 государств, а также международная ассоциация воздушного транспорта ИАТА (The International Air Transport Association (IATA) [16], в состав которой входят 265 авиакомпаний, выполняющих регулярные международные перевозки. Кроме того, необходимо учитывать Международный совет аэропортов АСИ (Airports Council International (ACI) [17], языковое обслуживание которых имеет определенные характеристики, определяющиеся государственной и географической принадлежностью к более 400 международным аэропортов. Следует отметить, что ИКАО является межгосударственной организацией и выполняет роль регулятора межгосударственной политики государств-членов ИКАО, а ИАТА и АСИ относятся к международным неправительственным организациям и служат интересам авиакомпаний и аэропортов, включая их сотрудников и пассажиров.

Изучение и анализ научных трудов, терминологических словарей, международных документов и конвенций, послужившие материалом для нашего исследования, позволили выявить структурные и семантические особенности терминосистемы международного воздушного права, характеризующих функционирование ЯСЦ, призванного обслуживать профессиональную коммуникацию в данной сфере. Под терминосистемой вслед за Л.А. Манерко нами понимается «сознательно конструируемая совокупность терминов, выявленная посредством категоризированной и концептуализированной информации на основе логико-понятийных, когнитивно-языковых, дискурсивных и собственно терминологических требований» [9]. Считаем необходимым отметить, что для нашего исследования особое значение имеют труды известных лингвистов (Г.О. Винокур [3], В.П. Даниленко [4], В.М. Лейчик [8], Т.Р. Кияк [16] и др.), в которых представлены определения понятий «терминосистема» и «терминология». Следует согласиться с мнением Л.А. Манерко о том, что «понятие «терминология» означает упорядочивающую деятельность человека в процессе номинации, а понятие «терминосистема» соотносится с классифицирующей деятельностью человека, направленной на сортировку и квантификацию отношений между терминами через обозначаемые ими понятия» [9].

В рамках данной статьи нами предпринята попытка описать общие свойства ЯСЦ в сфере МВП, включая понятия русской и английской терминосистем исследуемой отрасли, разработанных на основе таких важнейших документов, как ИКАО, а также международных конвенций и договоров, характеризующих механизм регулирования международных воздушных сообщений с учетом правовых норм [17], [19], [20], [21].

Особый интерес для нашего исследования представляют труды В.Д. Бордунова [2], изучение которых позво-

ляет утверждать, что функционирование исследуемого ЯСЦ можно рассматривать в рамках следующих терминологических систем:

1. **обслуживание воздушного движения (ОВД)**, включая безопасность полетов, организацию потоков воздушного движения, методы и минимумы эшелонирования, аэродромное диспетчерское обслуживание, полетно-информационное обслуживание и аварийное оповещение, связь «диспетчер – пилот», специальную фразеологию;
2. **право международных полетов**, регулирующие отношения между государствами по поводу осуществления международных полетов в суверенном воздушном пространстве иностранных государств и за пределами государственной территории, отношения между государствами в рамках межправительственных авиационных организаций, отношения между государствами и межправительственными авиационными организациями;
3. **право международных воздушных сообщений и перевозок**, регулирующее правовое обеспечение перемещения воздушного транспорта из одной страны в другую.

Следует отметить, что данный подход к классификации терминосистемы объясняется тем, что несмотря на одновременное осуществление международных полетов и международных перевозок, их правовое регулирование происходит отдельно друг от друга. Следовательно, «в результате этой деятельности возникают специфические межгосударственные авиационные отношения: одни складываются в области международных полетов, другие — в сфере международных перевозок» [2].

В результате анализа терминов и понятий, используемых в сфере воздушного транспорта, включая систему международного воздушного права, нами предпринята попытка их классификации. Исследование показало, что подсистема **обслуживание воздушного движения (ОВД) / air traffic services** включает в себя терминологические единицы, которые можно распределить на тематические подгруппы.

К тематической подгруппе **безопасность полетов / an aviation safety reporting system** относятся следующие понятия: отчеты, связанные с безопасностью полетов / safety-related reports; приемлемый уровень безопасности полетов / the acceptable level of safety; системы управления безопасностью полетов (СУБП) / safety management systems; аэронавигационные соглашения / air navigation agreements; меры повышения безопасности полетов / safety-enhancing measures; деятельность по обеспечению безопасности полетов при ОВД / ATS safety management activities; оценка безопасности полетов /

safety assessments; анализ безопасности полетов / safety reviews; контроль за уровнями безопасности полетов / monitoring of safety levels; правила аэронавигационного обслуживания «Организация воздушного движения» (PANS-ATM) / The Procedures for Air Navigation Services — Air Traffic Management (PANS-ATM); структура маршрутов ОВД / ATS route structure; минимумы эшелонирования / separation minima; контроль площади маневрирования / maneuver area control; уровень компетентности диспетчера / controller competency и др.

К основным факторам, имеющим важное значение для безопасности полетов, относится владение каждым диспетчером английским языком и корректное использование стандартной фразеологии для предоставления ОВД воздушным судам, выполняющим международные полеты. Кроме того, переводческая практика и профессиональная коммуникация при оценке безопасности полетов требуют знание и владение такими понятиями, как: типы воздушных судов / types of aircraft; навигационные возможности / navigation capabilities; характеристики воздушных судов / navigation performance; плотность воздушного движения / traffic density; распределение воздушного движения / traffic distribution; сложность воздушного пространства / airspace complexity; конфигурация аэродрома / aerodrome layout; рулежные дорожки / taxiway configurations; тип связи «воздух – земля» / type of air-ground communications и др. Кроме того, важное значение имеет правильное применение временных параметров ведения диалогов в процессе связи, выполняющих в определенных случаях функцию предупреждения.

Тематическая подгруппа **организация потоков воздушного движения / air traffic flow management (ATFM)** включает в себя такие понятия, как: уровень и тип предоставляемого ОВД / the level and type of ATS provided; структурная сложность диспетчерского района / the structural complexity of the control area; рабочая нагрузка на диспетчера / controller workload; типы используемых систем связи, навигации и наблюдения / the types of communications, navigation and surveillance systems; гибкое использование воздушного пространства / flexible use of airspace; свободное воздушное пространство / free route airspace; правила организации потоков / flow management rules; снижающиеся и прибывающие воздушные суда / descending and arriving aircraft; летный экипаж / flight crew и др.

Тематическая подгруппа **методы и минимумы эшелонирования / separation methods and minima** предполагает использование в профессиональной коммуникации таких понятий, как: правила и минимумы процедурного эшелонирования / procedures and procedural separation minima; оперативные боковые смещения / strategic lateral offset procedures; ухудшение летно-тех-

нических характеристик воздушных судов / degraded aircraft performance; назначение крейсерских эшелонов для воздушных судов / assignment of cruising levels; вертикальное эшелонирование при наборе высоты или снижении / vertical separation during climb or descent; сильная турбулентность / severe turbulence, набор высоты в крейсерском режиме / effecting a cruise climb; летно-технические характеристики воздушных судов / aircraft performance; применяемый минимум эшелонирования / applicable separation minimum и др. Следует отметить, что прямая связь «диспетчер – пилот» представляет собой речевую связь или связь по линии передачи данных «диспетчер – пилот» (CPDLC), критерии которой учитывают результаты оценки безопасности полетов.

Изучение фактического материала показало, что тематическая подгруппа **аэродромное диспетчерское обслуживание / airfield control service** включает в себя понятия, использование которых ограничивается сферой применения в пределах аэродромов: аэронавигационные огни / aeronautical ground lights; огни концевой полосы торможения / stopway lighting; огни рулежных дорожек / taxiway lighting; огни линии «стоп» / stop bars; заградительные огни / obstacle lighting и др.

Считаем, что тематическая подгруппа **полетно-информационное обслуживание и аварийное оповещение / flight information service and emergency alert** является наиболее обширной, содержит множество категорий сообщений, к которым относятся: сообщения, касающиеся движения: аварийное оповещение / alerting; отказ радиосвязи / radiocommunication failure; представленный план полета / filed flight plan; задержка / delay; вылет / departure; прибытие / arrival; текущий план полета / current flight plan; расчетные данные / estimate; логическое подтверждение / logical acknowledgement; запрос плана полета / request flight plan; запрос дополнительного плана полета / request supplementary flight plan; дополнительный план полета / supplementary flight plan.

Кроме того, устная и письменная профессиональная коммуникация осуществляется в режиме связи «диспетчер – пилот» / communication «dispatcher - pilot», «воздух – земля» / air-ground communication, предполагающие передачу определенной информа-

ции на основе наблюдения, использование общепринятых фраз при сообщении об аварийной обстановке / emergency, отказе связи / communication failure, незаконном вмешательстве / unlawful interference, минимальном остатке топлива / minimum fuel; медицинской проблеме / medical problem и др.

Особое значение языка для специальных целей в исследуемой нами сфере имеет использование специальной фразеологии. Считаем необходимым согласиться с мнением Е.А. Никулиной [15], которая рассматривает фразеологические обороты в качестве особых единиц языка для специальных целей. Введенное Е.А. Никулиной понятие «терминологизм» номинирует «единицы (термины и фразеологизмы), которые одновременно обладают как терминологическим, так и фразеологическим значениями» в современном английском языке [15]. Следует отметить, что профессиональная коммуникация в сфере воздушного транспорта отличается активным применением множества фразеологических единиц, имеющих терминологическое значение, систематизация которых определяется следующим образом: фразеология управления воздушным движением (УВД) / air traffic control (ATC) phraseology; фразеология обслуживания ОВД на основе наблюдений / phraseology of ATS service based on observations; фразеология, используемая при связи между наземным персоналом и летным экипажем / phraseology used in communication between ground personnel and flight crew; фразеология при выдаче предупреждений / phraseology when issuing warnings и др. В рамках данной статьи не представляется возможным по причине большого объема рассмотреть примеры терминологизмов, используемых в рамках исследуемой нами сферы ЯСЦ.

В заключении следует отметить, что пилоты, специалисты ОВД и другой наземный персонал должны владеть профессиональным английским языком, включая фразеологические единицы, специальные позывные, общепотребительную лексику, определяющих уровень языковой компетенции в соответствии с требованиями ИКАО к знанию языка, уровень которого подтверждается свидетельством на основе сдачи международных экзаменов для авиационного персонала (Test of English for Aviation Personnel, TEAP) [18].

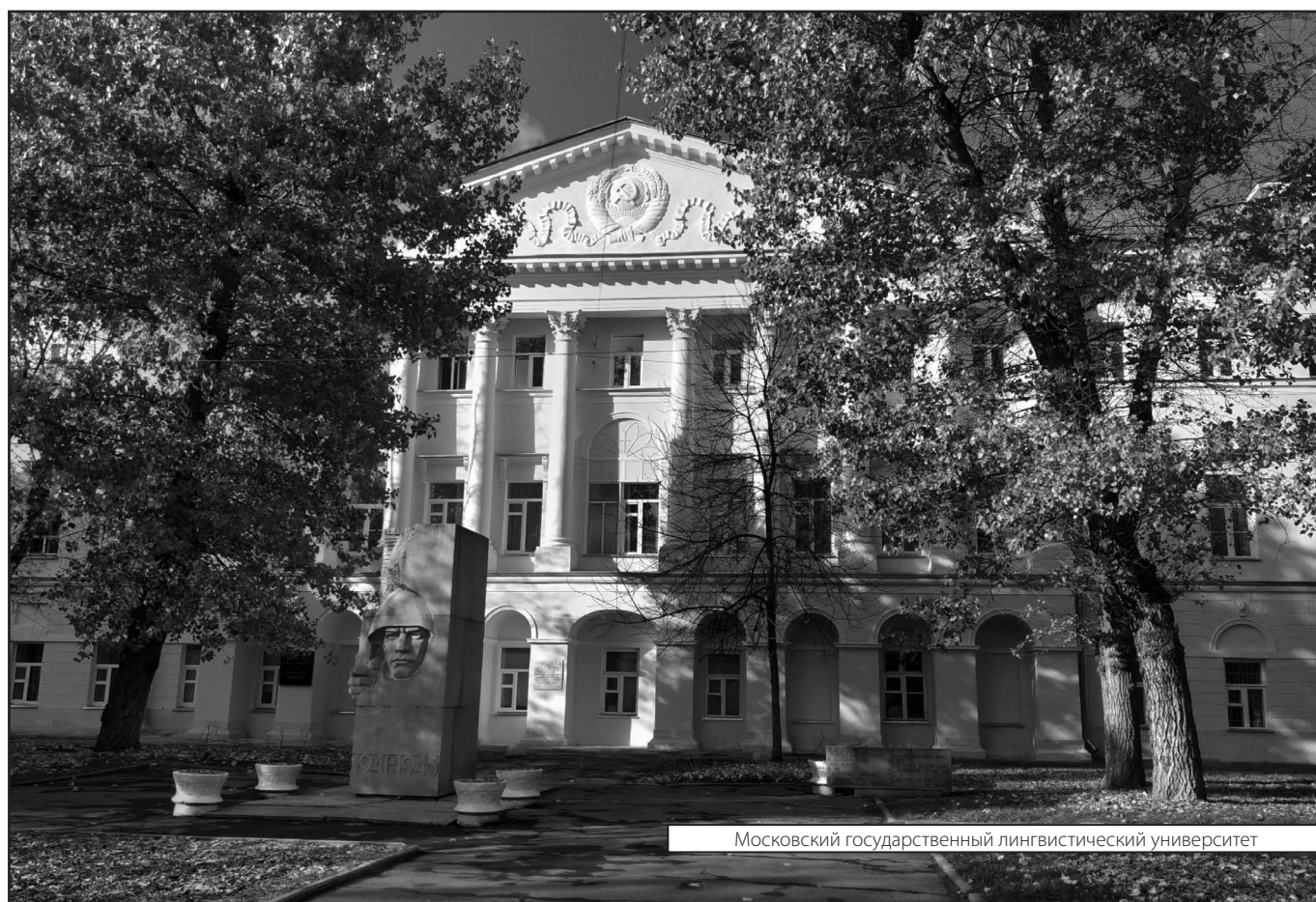
ЛИТЕРАТУРА

1. Баженов Е.В. Специальная лексика и терминообразование в сфере организации воздушного движения в гражданской авиации в русском и английском языках // *Litera*. – 2019. – № 3. – С. 75-87.
2. Бордунов В.Д. Международное воздушное право: учеб. пособие. – М.: НОУ ВКШ «Авиабизнес»; Научная книга, 2007. – 464 с.
3. Винокур Г.О. Избранные труды по языкознанию и культуре речи. – М.: URSS, 2010. – 232 с.
4. Даниленко В.П. Методы лингвистического анализа. Курс лекций: учебное пособие. – М.: URSS, 2016. – 280 с.
5. Закирова, Е.С. Лингвокультурологическая парадигма языка для специальных целей [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук / Е.С. Закирова. – М., 2015. – 46 с.

6. Кияк Т.Р. Лингвистические аспекты терминоведения. – Киев: УМК ВО, 2009. – 104 с
7. Копрева, Л.Г. Авиационная терминология и особенности ее перевода // Современный ученый. – 2019. – № 2. – С. 242-246.
8. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. – М.: ЛКИ, 2007. – 265 с.
9. Манерко Л.А. Понятие «терминосистема» в современном терминоведении // Современные тенденции в лексикологии, терминологии и теории LSP (сборник научных трудов). – М.: Изд-во МГОУ, 2009. – С. 207–220.
10. Москалева М.М. Терминосистема авиационной лексики и особенности ее презентации в иностранной аудитории: Автореф. дис. канд. филологических наук. – М.: 1998.
11. Никулина Е.А. К типологии английских терминологизмов // Преподаватель XXI век. – 2015. – № 2(4). – С. 318-323.
12. Позднякова, С.Ю. Когнитивный подход к отбору и организации учебного словаря-минимума узкоспециальных военно-авиационных терминов. Немецкий Язык, Неязыковой Вуз: Дис. . . . Канд. Пед. Наук: 13.00.02. – Иркутск, 2005.
13. Столбовская М.А. Многокомпонентные словосочетания в авиационном английском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №12-2 (90). – С. 389-393.
14. Суюнбаева А.Ж. О системности авиационной терминологии // Челябинский гуманитарий. – 2016. – №1 (34), , pp. 39-43.
15. International Civil Aviation Vocabulary / ICAO. –Montreal, 2007. – 832 p.
16. The International Air Transport Association (IATA) <http://mimo.com.ua/info/148-iata-international-air-transport-association-mezhdunarodnaya-associaciya-vozdushnogo-transporta-iata.html>
17. Airports Council International (ACI) <https://aci.aero/>
18. Test of English for Aviation Personnel, TEA https://studyabroad.by/images/Anglo Continental/Programs/Aviation/TEAP_test.pdf
19. Convention for the Unification of Certain Rules Relating to International Carriage by Air, Signed at Warsaw on 12 October 1929 (Warsaw Convention). URL: <https://www.jus.uio.no/lm/air.carriage.warsaw.convention.1929/doc.html#20> (дата обращения: 09.08.2022).
20. Convention on Assistance and Salvage of Aircraft or by Aircraft at Sea. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/147639649.pdf> (дата обращения: 09.08.2022).
21. Chicago Convention. Convention on the International Civil Aviation. URL: <https://www.icao.int/publications/pages/doc7300.aspx> (дата обращения: 09.08.2022).

© Закирова Елена Сергеевна (zes.64@mail.ru), Циленко Любовь Петровна (tsilenko-lp@yandex.ru),
Медведева Екатерина Павловна (MedKetrin94@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный лингвистический университет

ПОРЯДОК СЛОВ И СИНТАКСИЧЕСКАЯ НЕОДНОЗНАЧНОСТЬ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Лю Шуан

аспирант, Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина
1748043226@qq.com

WORD ORDER AND SYNTACTIC AMBIGUITY IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Liu Shuang

Summary: The article deals with the issue of syntactic ambiguity in the Russian language. The Russian language is characterized by a free word order, which is one of the causes of ambiguity. Ambiguity is not always a negative phenomenon, but in the case of oral communication, as well as all genres of written communication (with the exception of literature), syntactic ambiguity leads to communication failures. In this study, the main attention is paid to identifying aspects of the influence of word order on the ambiguity of an utterance at the syntactic level. Using the methods of syntactic and semantic analysis, systematization and generalization, on the material of the National Corpus of the Russian Language, the author of the study studies the features of word order in various types of syntactic ambiguity, including arrow, marking and constituent. As a result of the study, it was concluded that, depending on the situation, the word order in a sentence is able to solve the problem of ambiguity, allowing you to more accurately interpret the meaning of the sentence, but most often it increases the likelihood of an ambiguous understanding of the meaning of the statement. The use of syntactic analysis allows you to reveal the relationships between the words of the statement, on the basis of which you can make changes to the order of words, contributing to the elimination of ambiguity.

Keywords: syntactic ambiguity, structural homonymy, word order, Russian language, syntactic analysis.

Аннотация: В статье рассматривается вопрос синтаксической неоднозначности в русском языке. Для русского языка свойственен свободный порядок слов, что выступает одной из причин возникновения неоднозначности. Неоднозначность не всегда есть негативное явление, но в случае устной коммуникации, а также всех жанров письменной коммуникации (за исключением литературы), синтаксическая неоднозначность ведет к коммуникативным сбоям. В настоящем исследовании основное внимание уделено выявлению аспектов влияния порядка слов на неоднозначность высказывания на синтаксическом уровне. Используя методы синтаксического и семантического анализа, систематизации и обобщения, на материале Национального корпуса русского языка, автор исследования изучает особенности порядка слов при разных видах синтаксической неоднозначности, включая стрелочную, разметочную и конститuentную. В результате исследования сделаны выводы, что в зависимости от ситуации порядок слов в предложении способен разрешить проблему неоднозначности, позволяя более точно интерпретировать смысл предложения, но чаще всего он усиливает вероятность неоднозначного понимания смысла высказывания. Использование синтаксического анализа позволяет раскрыть связи между словами высказывания, на основе чего можно вносить изменения в порядок слов, способствуя устранению неоднозначности.

Ключевые слова: синтаксическая неоднозначность, структурная омонимия, порядок слов, русский язык, синтаксический анализ.

Многие лингвисты отмечают, что синтаксическая неоднозначность регулярно встречается в речи [5, с.151]. Проблема речевой неоднозначности или двусмысленности всегда интересовала человека. Уже в Древней Греции в 335 г. до н.э. Аристотель упоминал о неоднозначности, размышляя о природе речевого выражения. Теофраст, Цицерон, Квинтилиан определяли неоднозначность как недостаток словесного выражения, противопоставляя ее точности. Во II в. греческий философ Гален был первым, кто систематически исследовал феномен неоднозначности, выдвинув собственную теоретическую концепцию, согласно которой неоднозначность возникает в результате ошибки вербального выражения. Несмотря на наличие определенных противоречий в теории Галена, общая структура теории неоднозначности, предложенная им, была признана подавляющим большинством лингвистов и применяется по сей день в качестве основы в современных исследованиях языкознания.

В России в XVIII в. М. Ломоносов упоминал о двусмысленности в «Учении о красноречии», утверждая, если порядок слов нарушен, то нельзя избежать неясности выражения смысла. В это время исследования двусмысленности проводили и другие русские ученые – А.Ф. Мерзляков, И.И. Давыдов, Н.Ф. Кошанский, которые глубоко проанализировали причины синтаксической неоднозначности и еще раз доказали, что неоднозначность противостоит ясности как существенному признаку речевой выразительности.

В XIX в. проблема неоднозначности привлекала внимание немецкого лингвиста В. Гумбольдта. Он отмечал, что бесконечное использование ограниченных языковых средств становится потенциальным механизмом синтаксической двусмысленности, а поэтому избежать ее невозможно.

В 1930-х гг. начались целенаправленные и теоретиче-

ские исследования неоднозначности. Британский критик У. Эмпсон опубликовал в 1930 г. монографию «Особые типы непонимания», в которой феномен двусмысленности излагался с точки зрения теории языка и литературы. В 1971 г. французский исследователь Дж. Г. Коой опубликовал монографию «Неоднозначность естественного языка», в которой изложил лингвистическую сущность неоднозначности. Примерно в это же время появилась трансформационно-генеративная грамматика Н. Хомского, основателя описательной лингвистики. Исследователь считает, что точность грамматической теории заключается в ее объяснении двусмысленности. Он создал грамматику, которая была более объяснительной, чем традиционная теория. Исследование двусмысленности в его книге «Синтаксические структуры», опубликованной в 1957 г., стало важной опорой в создании трансформирующих структур порождающей грамматики.

Неоднозначность также является объектом исследования китайской лингвистики. Лу Шусян и Чжу Дэси в монографии «Речь о грамматике и риторике» (1951) разделили неоднозначность на пять категорий. Чжу Дэси в статье «О синтаксической структуре» (1962) ввел два метода анализа двусмысленности – анализ прямых компонентов и метод трансформационного анализа. На современном этапе исследования неоднозначности в Китае продолжают привлекать внимание китайских ученых и проблема неоднозначности в русском языке [6].

На рубеже XX-XXI вв. развитие технологии искусственного интеллекта сделало изучение языковой неоднозначности еще более важным, поскольку применение искусственного интеллекта в лингвистике заключается в способности машин оценивать и распознавать значения предложений. Более того, интерпретация текста определяет успех или неудачу коммуникации и в случае синтаксической неоднозначности для достижения эффективной коммуникации предполагается необходимым извлечение получателем из текста того смысла, который изначально закладывает отправитель. В связи с этим, изучение проблемы синтаксической неоднозначности представляется актуальным.

Цель статьи – изучить сущность синтаксической неоднозначности в русском языке и выявить ее связь с порядком слов.

По мнению современных лингвистов, «языковая единица, высказывание или речевое произведение считается неоднозначным, если обладает более чем одним значением» [1, с.776]. «Неоднозначность – это явление, при котором два денотативных значения одноименного слова доминируют в одном и том же предложении или что два разных значения одного слова могут образовывать две разные идеи в одном и том же лексическом контексте» [4, с.43].

Синтаксическая неоднозначность (структурная неоднозначность, синтаксическая омонимия) в языке сводится к тому, что один и тот же порядок слов в высказывании может приводить к разным интерпретациям его смысла. Синтаксическая неоднозначность характерна для конструкций, в которых «реализуется двойная множественная связь» с подчинением одного или группы слов любой доминанте, что ведет к изменениям на семантическом уровне высказывания [9, с.111]. Структурные модели, имеющие одинаковые синтаксические схемы, но выражающие разные смысловые отношения, будут являться синтаксическими омонимами [7].

Существуют разные причины возникновения синтаксической неоднозначности, обусловленные специфическими свойствами грамматики конкретного языка. В русском языке ученые выделяют несколько разновидностей синтаксической неоднозначности и наиболее известным и широко используемым на современном этапе подходом к классификации синтаксической неоднозначности выступает подход А.В. Гладкого [3], в основе которого лежат структурные свойства конструкций и допустимость вариантной «естественной разметки» [2, с.132]. Согласно данному подходу, выделяют стрелочную, разметочную и конституентную неоднозначности.

При стрелочной неоднозначности зависимый компонент предложения может находиться в отношениях подчинения с разными главными словами. Синтаксические группы, которые способствуют появлению неоднозначного смысла предложения, могут выражаться наречиями, предложеной группой, деепричастиями и их оборотами, прилагательными или причастиями, существительным в родительном падеже или придаточным предложением.

Выявить стрелочную неоднозначность можно за счет анализа синтаксических зависимостей в предложении. Для этого в предложении выделяются главные и зависимые компоненты, между которыми отношения обозначаются с помощью стрелок [1, с.785]. Наличие нескольких вариантов стрелок свидетельствует о существовании стрелочной неоднозначности. Рассмотрим реализацию стрелочной неоднозначности на конкретных примерах.

(1) *В целях экономии энергии можно создать систему, показанную на рисунке справа* [Г. Поляков. Космическое «ожерелье» Земли // «Техника - молодежи», 1977] [8].

В примере (1) неоднозначность сводится к тому, что зависимый компонент *справа* может относиться как к системе, о которой идет речь в высказывании, так и к рисунку, который возможно располагается справа.

(2) *На экране отображается таблица символов из пяти строк и десяти столбцов* [Клавиатура из одной

клавиши // «Computerworld», 2004] [8].

В примере (2) имеющаяся предложная группа и существующий порядок слов выступают предпосылкой для возникновения синтаксической неоднозначности стрелочного типа. Здесь в сочетании слов *таблица символов из пяти строк и десяти столбцов* возможно выделить два варианта «стрелок»:

таблица → *символов* → *из пяти строк и десяти столбцов*

таблица → *из пяти строк и десяти столбцов* → *символов*

В первом варианте предложение будет интерпретироваться, как отображение таблицы символов, которые в свою очередь состоят из пяти строк и десяти столбцов. Во второй варианте интерпретация будет сводиться к состоящей из пяти строк и десяти столбцов таблице, содержащей символы. Тем самым, порядок слов и наличие предложной группы определяют существование стрелочной неоднозначности в данном высказывании.

(3) *Я вспомнил женщину, которая вчера прошла мимо нас по тропинке, не обращая внимания на окрики конвоя* [В.Т. Шаламов. Колымские рассказы (1954-1961)] [8].

В примере (3) наличие деепричастного оборота формирует синтаксическую неоднозначность в высказывании. Тем не менее, имеющийся порядок слов в предложении частично позволяет разрешить данную проблему, поскольку деепричастный оборот следует за определительным предложением «*которая вчера прошла мимо нас по тропинке*», следовательно логическая связь выстраивается между местоимением *которая* и деепричастным оборотом «*не обращая внимания на окрики конвоя*». Данный пример подчеркивает важную роль порядка слов в предложении при решении проблемы синтаксической неоднозначности.

(4) Петю – сына миллионера, ставшего нобелевским лауреатом по математике, воспитанного и умного парня, который не задирает нос, несмотря на «отцовские капиталы». [Форум: комментарии к фильму «Все будет хорошо» (2008-2011)] [8].

Пример (4) изъят из беседы на интернет-форуме и наличие двух следующих подряд существительных в родительном падеже *сына миллионера* с последующим придаточным предложением создают основу для возникновения неоднозначности, поскольку высказывание может быть интерпретировано как сын стал нобелевским лауреатом по математике, так и его отец-миллионер – нобелевский лауреат.

Если при стрелочной неоднозначности два разных дерева зависимости соответствуют двум разным интер-

претациям высказывания, то при разметочной неоднозначности одно дерево зависимостей соответствует двум разным интерпретациям, что обусловлено наличием нескольких грамматических значений падежа. Рассмотрим проявление разметочной неоднозначности на примерах.

(5) *Последнее первенство мира наглядно показало, как обстоят дела в России с плеймейкерами, — объяснил приглашение Шеннона Белов* [Е. Чежегов. Молодой и наглый. «Урал-Грейт» меняет курс, но сохраняют цель // «Известия», 2002.09.17] [8].

В примере (5) *приглашение Шеннона* может интерпретироваться получателем коммуникативного сообщения как действие Шеннона приглашать, так и как ситуация, в которой Шеннон является приглашенным.

Предложения, в которых в именной группе содержится отглагольное существительное, имеют большой потенциал для возникновения неоднозначности. Это связано с тем, что такое слово одновременно обладает характеристиками существительного и глагола. Как существительное, оно имеет свой собственный конечный элемент, за которым может следовать существительное в качестве его пост-атрибутива; как глагол, оно может иметь в семантике свое собственное подлежащее или контролируемый объект. В это время постатрибутив может быть субъектом действия, конституирующего герундий, а может быть объектом доминирования.

(6) *Остальное время ушло на посещение друзей и знакомых; обычное радушие и привет* [Ю. В. Готье. Дневник (1921)] [8].

В данном примере *посещение друзей и знакомых*, ключевым словом в словосочетании является лексема *посещение*, являющееся отглагольным существительным от слова *посещать*. Смысл словосочетания может интерпретироваться двояко: как друзья и знакомые посещали автора высказывания, так и автор высказывания посещал друзей и знакомых, на что у него ушло остальное время, что ведет к возникновению разметочной неоднозначности.

(7) *Затем началось преследование ученых, не желавших поступиться своей профессиональной честью* [Т. Авруцкая. «Жизнь я привык связывать с наукой» // «Наука в России», 2012] [8].

В примере (7) также присутствует разметочная неоднозначность, вызванная имеющимся порядком слов *преследование ученых*, которое может толковаться в данном словосочетании как преследование, которое вели ученые, так и преследование, которое проводилось в отношении ученых.

Конституентная неоднозначность может быть обусловлена как разным объединением слов в сочинительные конструкции, так неоднозначным определением области действия или омонимией неразложимых / разложимых сочетаний слов. Но в большинстве случаев возникновение данной неоднозначности все же связано с наличием сочинительной группы и некоего модификатора, относящегося либо к данной группе, либо только к тому слову, которое стоит близко к нему [1, с.784]. В последнем случае очевидно, что порядок слов в предложении будет определять возникновение синтаксической неоднозначности. Рассмотрим несколько примеров.

(8) *Многие годы за ним сидели, рыдали и млели от ужаса, боролись с опустошающей бессонницей, говорили гордые слова или подписывали маленькие доносы на ближних арестованные мужчины и женщины* [А. Солженицын. В круге первом, т.1, гл. 26-51 (1968) // «Новый Мир», 1990] [8].

В примере (8) наличие сочинительной группы с модификатором *арестованные мужчины и женщины* способствует возникновению конституентной неоднозначности в предложении, поскольку его смысл может интерпретироваться как мужчины, которые были арестованы, и женщины, или же женщины и мужчины, которые были арестованы. Порядок слов в предложении определяет высокую возможность реализации именно первого способа интерпретации, поскольку определение *арестованные* располагается в непосредственной близости к существительному *мужчины*.

Наличие двух именных групп – ключевая причина возникновения конституентной неоднозначности, и порядок слов в предложении способен привести к разным вариантам интерпретации его смысла. Рассмотрим еще один пример.

(9) *Преподаватели и студенты ПГУ, научные сотрудники ПОКМ изучали культуру и быт башкир и татар, живущих в бассейне реки Тулвы* [Тюркские народы. Башкиры (2001) // «Жизнь национальностей», 28.12.2001] [8].

В примере (9) две именные группы – *башкир и татар* и следующий за ними причастный оборот *живущих в бассейне реки Тулвы* выступают причиной синтаксической неоднозначности, поскольку предложение может быть интерпретировано, с одной стороны, как ученые изучили культуру и быт башкир, а также татар, и именно татары живут в бассейне реки Тулвы, или же как башкиры и татары – оба народа живут в бассейне данной реки.

В рамках настоящего исследования особое внимание уделяется вопросу соотношения порядка слов и неоднозначности значения предложения в русском языке. Рассмотрев три разновидности синтаксической неодно-

значности на конкретных примерах, мы обнаружили, что она может возникать как следствие определенного порядка слов в предложении.

Как известно, в русском языке порядок слов признан свободным, но в то же время произвольность в расстановке слов способна вызвать нарушение логических связей между ними, в результате чего происходят изменения в смысле всего высказывания. Поэтому абсолютно не вызывает сомнения, что порядок слов в русском языке способствует полной передаче смысла предложения, а в случаях его изменения смысл высказывания может изменяться. Чтобы продемонстрировать, как порядок слов важен в вопросе синтаксической неоднозначности, мы рассмотрели следующий пример:

(10) *Происходит динамичное изменение расстановки сил в мире* [Грядет ли ядерный апокалипсис?] [8].

В данном примере имеющийся порядок слов соответствует схеме:

происходит → *изменение* → *динамичное*
→ *расстановки* → *сил*
→ *в мире*

Смысл высказывания (10) с исходным порядком слов сводится к тому, что происходят изменения, которые динамичные, и непосредственно относятся к расстановке сил в мире. Тем не менее, изменение порядка слов в этом примере способно повлечь изменения в его смысле. Ср.: *В мире происходит расстановка динамичных сил изменения*. Данный вариант порядка слов приводит к семантическим изменениям, согласно которым в мире происходит расстановка сил, конкретно сил изменения, которые также являются динамичными. Либо ср. *В динамичном мире изменение сил – происходит расстановка*, где интерпретировать можно как мир динамичный и в нем изменение некоторых сил способно привести в некоторой расстановке. Также возможны варианты *Сила расстановки происходит в динамичном изменении мира*, или *В силах расстановки динамичное изменение происходит в мире*, и в каждом из вариантов расстановки слов в предложениях происходят определенные изменения на семантическом уровне.

Неоднозначность предложения также может быть вызвана нечетким разделением субъекта и объекта. В некоторых предложениях, содержащих переходные глаголы, может возникнуть двусмысленность, когда винительный падеж совпадает с именительным. В силу гибкого порядка слов в русском языке подлежащие, сказуемые и дополнения часто определяются не только своим положением, но и грамматической связью между словами. Таким образом, существительные с той же грамматической формой могут использоваться как в качестве подлежащего, так и в качестве дополнения.

(11) *Тень свет сменяет* [И. Моисеенко. День сменяет ночь (2017)] [8].

В данном примере можно говорить об отклонении от общепринятого порядка слов, соответствующего схеме субъект – предикат – объект. В примере (11) данный порядок слов не позволяет выявить что является субъектом, а что объектом, что создает синтаксическую неоднозначность.

Порядок слов в сравнительном предложении играет важную роль в формировании смысла всего высказывания. В предложении, содержащем простую сравнительную степень, если неясна принадлежность родительного падежа существительного за сравнительной степенью, высока вероятность возникновения синтаксической неоднозначности. Рассмотрим пример:

(12) *Я его ведь люблю больше брата* [А.Т. Аверченко. Знаток женского сердца (1918)] [8].

В примере (12) смысл можно интерпретировать двумя способами – я его люблю, больше, чем своего брата или я его люблю больше, чем его собственный брат.

Таким образом, синтаксическая неоднозначность достаточно распространена в русском языке и связана

с двоякой интерпретацией смысла предложения. Мы придерживаемся мнения, что синтаксическая неоднозначность в произведениях литературы может выступать в качестве инструмента придания выразительности речи, в то время как в ситуациях повседневного общения, в деловом и научном дискурсе должна оцениваться негативно, а поэтому важно устранить предпосылки для ее возникновения. Изучив подробно причины возникновения синтаксической неоднозначности и ее основные разновидности мы обнаружили, что порядок слов в предложении в некоторых случаях способен разрешить проблему неоднозначности, создав основу для корректной интерпретации смысла предложения, в других наоборот, он способен стать поводом для разных вариантов интерпретации смысла предложения. Во многих случаях решить проблему неоднозначного понимания высказывания в русском языке можно за счет анализа контекста и наличия у получателя информации знаний о конкретной внеязыковой ситуации. Если контекст не может снять проблему неоднозначности, то такая неоднозначность носит название постоянной. Так или иначе, именно синтаксический анализ позволяет раскрыть наличие неоднозначности, а поэтому дальнейшие исследования должны быть направлены на углубленное изучение влияния синтаксических конструкций разных типов на неоднозначность интерпретации смысла высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О.В., Белов С.А. Языковая неоднозначность и неопределенность в русских правовых текстах // Вестник СПбГУ. Серия 14. Право. 2020. №4. С. 774-812.
2. Геккина Е.Н. Синтаксическая омонимия в деловом дискурсе: опыт типологии под углом зрения экспертных задач // Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований. 2019. №15. С. 130-142.
3. Гладкий А.В. Синтаксические структуры естественного языка в автоматизированных системах общения. М.: Просвещение, 1985.
4. Годжаева М.А. Синтаксическая неоднозначность и контекст // НАУ. 2020. №51-3 (51). С. 42-45.
5. Земцова О.А. Сложное синтаксическое целое как средство деомонимизации сочинительных конструкций // Научная мысль Кавказа. 2008. №3 (55). С. 151-153.
6. Лю Цзиньфан, Исследование двусмысленности в современном русском языке: дис. Пекин: Центральный университет национальностей, 2017. 124 с.
7. Мушаев В.Н., Абдуллаев С.Н. Об изучении синтаксических омонимов (на материале монгольских и тюркских языков) // Вестник КалмГУ. 2016. №4 (32). С. 109-114.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 12.10.2022).
9. Шкурко Е.В. Синтаксическая омонимия и способы предупреждения ее возникновения // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2011. №2-2. С. 109-113.

© Лю Шуан (1748043226@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛАТИНСКИЕ И ГРЕЧЕСКИЕ КОРНИ В СОСТАВЕ НЕМЕЦКИХ ДЕРИВАТОВ, ОБРАЗУЮЩИХ МЕДИЦИНСКИЙ ДИСКУРС

GERMAN DERIVATIVES' ROOTS OF LATIN AND GREEK ORIGINS BUILDING THE MEDICAL DISCOURSE

G. Malygina

Summary: The said article considers the issue of the lexical composition of German derivatives that form the medical discourse and the percentage of Latin and Greek borrowings acting, using the example of a questionnaire for primary patients.

Keywords: composition, derivative, compositum, medical terminology, Latin and Greek borrowings, the language of medicine.

Малыгина Галина Евгеньевна

к.филол.н., доцент,

Приволжский исследовательский медицинский университет, (Нижний Новгород)

malygina_g@mail.ru

Аннотация: Настоящая статья рассматривает вопрос о лексическом составе немецких дериватов, образующих медицинский дискурс, и процентном соотношении древнегреческих и латинских заимствований на примере опросного листа для первичных пациентов.

Ключевые слова: словосложение, дериват, композитум, медицинская терминология, латинские и греческие заимствования, язык медицины.

В немецком медицинском дискурсе — равно как и в любом другом — заимствования занимают не последнее место; основным их источником выступают древнегреческий и латинский языки. Цель нашего исследования заключается в определении роли и места латинских и древнегреческих заимствований, выявления степени обогащения языка за счет их проникновения в область медицинской терминологии немецкого языка. Главным источником изучения латинских и древнегреческих заимствований послужил опросный лист для первичных пациентов авторства www.AMBOSS.com. Среди методов, использованных в ходе исследования, — методы лингвистического описания, сравнительного сопоставления и приемы этимологического анализа.

Ключевой для данного исследования термин — «*Zusammensetzung*», — долгое время господствовавший в немецких грамматиках, обладает терминологической двусмысленностью, поскольку обозначает одновременно и процесс, и результат словосложения. Поэтому мы прибегаем к использованию более точных терминов: для словосложения как словообразовательного процесса — термины «*Komposition*» / «*Derivation*», а для результата словообразования — термины «*Kompositum (-ta)*» / «*Derivat*». В германистике принято рассматривать словосложение применительно к основным частям речи и выделять соответственно четыре основные сферы словосложения: словосложение в сфере существительного, прилагательного, глагола и наречия; см., например: [3], [7], [5], [4]. Для медицинской терминологии наиболее характерно словосложение в сфере существительного («*Nomen-Komposition*»); по схеме $N \rightarrow N + N$.

Также, со времен Якоба Гримма [6, с. 597], [2, с. 224] композиты принято делить на полносложные (*eigentliche Komposita*) и неполносложные (*uneigentliche Komposita*). Последний тип сложносоставных слов — составляющий подавляющее большинство проанализированных нами терминов — отличается тем, что одна из слагаемых основ осложняется дополнительным элементом — одной из семи формально-структурных соединительных морфем («*Fugenelemente*»: — e, -s, -es, -er, -n, -en, -ens), исторически восходящим к падежным флексиям и суффиксам мн. числа: *Skler+en+icterus*, *Strömung+s+geräusche*. [1, с. 88]

По критерию семантических отношений компонентов внутри сложного слова нами было выделено три типа композитов:

- 1. детерминативные** композиты («*Determinativkomposita*»), в которых значение ядерного определяемого компонента (*Grundwort*) уточняется через значение определяющего компонента (*Bestimmungswort*):

Begleitsymptome	begleiten [сопровождать] + Symptom, das [симптом]: <i>eine Art von Symptomen, und zwar ein Symptom, das eine Krankheit begleitet.</i>
Sklerenikterus	Sklera, die [склера] + Ikterus, der [желтуха]: <i>eine Art von Ikterus, und zwar ein Ikterus von Skleren.</i>
Thoraxschmerzen	Thorax, der [грудная клетка] + Schmerz, der [боль]: <i>eine Art von Schmerzen, und zwar ein Schmerz von Thorax.</i>

2. **копулятивные** композиты («*Kopulativkomposita*»), в которых компоненты сложного слова семантически равноправны:

digital-rektale Untersuchung	digital [от digitus; мануальный] + rektal [ректальный]: <i>digital und zugleich rektal</i>
Finger-Nase-Versuch	Finger, der [палец] + Nase, die [нос] + Versuch, der [проба]: <i>Finger und zugleich Nase Versuch</i>
Knie-Hacke-Versuch	Knie, das [колено] + Hacke, die [пятка] + Versuch, der [проба]: <i>Knie und zugleich Hacke Versuch</i>

3. композиты с **усилительными компонентами**: роль первого компонента состоит в усилении значения второго компонента:

breitbasig	<i>breit + basig</i>
endgradig	<i>end + gradig</i>
regelrecht	<i>regel + recht</i>

Ключевая особенность немецких композитов, встречающихся в рамках медицинского дискурса, заключается в сочетании исконно-немецких корней с заимствованными; последние в подавляющем большинстве случаев берут своё начало в латинском или древнегреческом языках. Таким образом, восприятие немецкоязычным реципиентом медицинского термина значительно упрощено — по крайней мере один из корней встречается им в повседневной жизни. Рассмотрим несколько примеров.

- *Begleitsymptome*: begleiten [сопровождать] + Symptom, das [симптом] ← лат.: *symptōma, symptomatis n* [симптом]
- *Impfstatus*: Impfung [прививка, вакцинация; (искусственное) заражение] + Status, der [статус] ← лат. *status, us m* [статус]

- *Reiseanamnese*: reisen [путешествовать, ездить] + Anamnese, die [анамнез; совокупность сведений, получаемых при медицинском обследовании путем опроса обследуемого или знающих его лиц] ← *ἀνάμνησις, εως ἡ* [воспоминание, напоминание].

Помимо композитов встречаются — также — заимствования различных типов — от, так называемых, «*Fremdwortübernahme*» [простого заимствования] до «*Lehnprägung*» [осложнённого заимствования] и его подтипов: *Lehnübersetzung, Lehnübertragung, Lehnbedeutung*. В проанализированном нами материале, однако, подавляющее большинство заимствований принадлежало к числу простых, нередко — фонетически ассимилированных заимствований. Примером тому может послужить слово *Ödem* [эдема, отёк], заимствованное в 19 веке из греческого [οἴδημα] и восходящее к древнегреческому οἰδεῖν.

В опросном листе встречались также не ассимилированные заимствования из латинского языка; к примеру, *foetor* [запах изо рта, *foetor ex ore*] или *sinus frontalis und maxillaris* [лобный отросток и верхнечелюстная (гайморова) пазуха].

В опросный лист вошло 400 лексических единиц; 51% из них составляют дериваты, содержащие в себе как немецкий, так и греко-латинский корень; 37% — ассимилированные заимствования; 10% — исконно немецкие слова; не ассимилированные заимствования составили всего 2%.

Таким образом, мы можем заключить: в состав подавляющего большинства детерминативных дериватов, встречающихся в рамках анализируемого материала и строящихся по схеме N → N + N, входили как греко-латинские, так и исконно немецкие корни, существенно облегчающие реципиенту понимание терминологической единицы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Теоретическая грамматика немецкого языка. Морфология: учебник / С.Т. Нефёдов. — СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2018. — 354 с.
2. Eisenberg P. Grundriß der deutschen Grammatik. 2., überarb. und erweiterte Aufl. Stuttgart: Metzler, 1989. 576 S. Copyright ОАО «ЦКБ «БИБКОМ» & ООО «Агентство Книга-Сервис»
3. Fleischer W., Barz I. Wortbildung der deutschen Gegenwartssprache. 4. Aufl. Berlin: de Gruyter, 2012. 481 S.
4. Hentschel E., Weydt H. Handbuch der deutschen Grammatik. 4., vollständig überarb. Aufl. Berlin: de Gruyter, 2013. 472 S.
5. Heringer H.J. Morphologie. Paderborn: Fink, 2009. 128 S.
6. Grimm J. Deutsche Grammatik. Zweiter Teil. Göttingen: Dieterich, 1828. 1043 S.
7. Meibauer J. u.a. Einführung in die germanistische Linguistik. 3., überarb. und aktualisierte Aufl. Stuttgart; Weimar: Metzler, 2015. 372 S.
8. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: [Электронный ресурс] URL: <https://www.dwds.de/> (дата обращения 5.08.2022).

© Малыгина Галина Евгеньевна (malygina_g@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ НАЗВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ ВО ФРАНКОЯЗЫЧНОМ ПРОКАТЕ

Моктар Алия

Аспирант, Педагог дополнительного образования (РУДН)

moctar.alia@mail.ru

ENGLISH TITLE OF FEATURE FILMS IN FRENCH RELEASE

A. Moktar

Summary: The global popularity of American cinema has resulted in a growing demand for the translation of films, starting with their titles. The title of a film is a trademark of a film that potential viewers consider when choosing a film. Therefore, the title plays a big role in the future fate of the film, for example, one film title can have many different translations and adaptations when distributed in different parts of the world. Such a discrepancy in the translation of the original title of a film work can be explained, in most cases, by the desire to adapt it to the linguistic and cultural perception of the target audience. Much more questions arise when translations of the same title into the same language differ at the box office in different parts of the world. According to the observations of many fans of American cinema, in French box office, English-language titles of feature films are often found, while not retaining the original titles. Of course, there are also translated titles into French, but their translation diverges at the box office in different parts of the French-speaking world. When it comes to titles of English-language films in a French-speaking country, there are three well-established trajectories: 1. Their titles are translated into French. 2. They keep the original title in English. 3. They are reformulated, taking on a more "simplified" title for the non-English speaking target audience, but still in original English, regardless of their level of English proficiency. With all this, one or another choice of film name does not affect the quality of translation of the content of the film, i.e. voice-overs and dubbed text by dubbing actors do not change when the film is released in different French-speaking countries. In this article, we describe the factors influencing the choice of titles for American films that have been released in France, comparing them with titles under which they have been released in other French-speaking countries or territories, such as Quebec, by describing some common patterns, with the aim of identifying the reason why film distributors agree to translate the titles of some films and not others. We will also be doing research to see how this new trend has evolved over the last three years and how it might further impact the film product as a whole.

Keywords: film title, movie, target audience, original title, translation, adapted title, film distribution.

Аннотация: Глобальная популярность американского кинематографа влечёт за собой растущий спрос на перевод фильмов, начиная с их названия. Название фильма — это торговая марка киноленты, которую потенциальные зрители учитывают при его выборе. Поэтому название играет большую роль в дальнейшей судьбе кинокартины, к примеру, у одного названия кинофильма может быть много разных вариантов перевода и адаптаций при распространении в разных частях мира. Такое расхождение в переводе исходного названия кинопроизведения может объясняться, в большинстве случаев, желанием адаптировать его к лингвокультурному восприятию целевой аудитории. Гораздо больше вопросов возникает, когда перевод одного и того же названия на один и тот же язык расходится в прокате в разных частях мира. Согласно наблюдениям многих любителей американского кинематографа, нередко встречаются во французском прокате, англоязычные названия художественных кинолент, при этом, не сохранившие исходные названия. Разумеется, встречаются и переведённые названия на французский язык, но их перевод расходится в прокате в разных уголках франкоязычного мира. Когда речь идёт о названиях англоязычных кинофильмов во франкоговорящей стране, существует три накатанных траектории: 1. Их названия переводятся на французский язык. 2. Они сохраняют оригинальное название на английском языке. 3. Они переформулируются, приобретая более "упрощённое" название для не англоговорящей целевой аудитории, но все ещё на исходном английском языке, не учитывая их уровень владения английским языком. При всём этом, тот или иной выбор фильмом не влияет на качество перевода содержания кинофильма, т.е. голоса за кадром и озвученный текст актёрами дубляжа не меняются при выпуске фильма в разных франкоговорящих странах. В настоящей статье мы описываем факторы, влияющие на выбор названия американских фильмов, которые вышли во французский прокат, сравнивая их с названиями, под которыми они вышли в прокат в других франкоязычных странах или территориях, таких как Квебек, путём описания некоторых общих шаблонов, с целью выявить причину, из-за которой дистрибьюторы фильмов согласны переводить названия некоторых кинопроизведений, а не других. Мы также проведём исследование, с помощью которого нам удастся пронаблюдать как эта новая тенденция развивалась в течении последних трёх лет и как она может в дальнейшем повлиять на кинопродукт в целом.

Ключевые слова: название фильма, кинофильм, целевая аудитория, оригинальное название, перевод, адаптированное название, кинопрокат.

Введение

Название фильма — это краткое заявление, которое даёт представление о жанре и предпосылке фильма. Переводчик должен уловить семантическую многомерность оригинального названия, чтобы передать то же видение и тональность, что и оригинальное

название, и именно поэтому любое название фильма следует изучать как сложную языковую единицу. Перевод названия играет важную роль в межкультурной коммуникации, поскольку отражает культурную и общественно-политическую ситуацию или сдвиги в мире (Александрова, 2018). Учитывая тот факт, что дословный вариант перевода может столкнуться с многочисленны-

ми внутриязыковыми проблемами, например, приобретая нежеланную коннотацию в переводе на другой язык, поиск подходящего названия для фильма может повлечь за собой множество трудностей. Встречаются также внеязыковые проблемы, такие как риск нарушения прав уже зарегистрированных названий и т.д. Название фильма оказывает большое влияние на судьбу самой кинокартины, поскольку оно может быть потенциальным ключом к успеху или провалу фильма в широком прокате.

При переводе фильмов с иностранными названиями, происходит не только перевод элементов исходного текста, но и адаптация к культуре и восприятию целевой аудитории, т.е. переход от одного языка и культурного кода к другому. Проблема перевода названий фильмов также связана с пересечением художественного и коммерческого дискурсов. Перед переводчиком стоит сложный выбор между верностью оригинальному названию и поиском абсолютно нового названия, раскрывающий содержание фильма, его жанр, авторский замысел, а также с расстановкой приоритетов, таких как рекламных/коммерческих целей (Анисимов, 2019). По мнению К. Норда, настаивать на «дословном» переводе оригинального названия неэффективно; кроме того, в киноиндустрии существует множество аргументов против дословного перевода, причём не только с лингвистической точки зрения (Норд, 2019).

Также необходимо подчеркнуть, что поиск названия фильма с учётом языковых и культурных особенностей разных аудиторий является результатом коллективного творчества. В этом процессе с разной степенью влияния на результат могут принимать участие сразу несколько переводчиков, дистрибьюторских компаний и рекламных агентств. Последнее слово, как правило, остаётся за ними (Норд, 2019). Тем не менее, переведённое название должно соответствовать определённым обязательным критериям. Очень важно, чтобы название было понятно целевой аудитории, оно должно иметь логическую связь с сюжетом фильма и, не менее важно, оно должно привлекать зрителей к его просмотру (Оберто, 2016).

Задачи

Как упоминалось выше, некоторые фильмы сохраняют своё оригинальное английское название при распространении во Франции, а другие приобретают новое «упрощённое» и «адаптированное» под франкоязычную аудиторию название на английском языке. Процесс переименования обычно связан с тем, что французы могут не понимать или произносить некоторые английские слова, присутствующие в оригинальном названии, из-за фонетических особенностей, что, по сути, очень важно для продвижения любого фильма (Леклерк, 2018). Труднопроизносимое название фильма может быть препятствием для успеха. Броские или шокирующие слова,

призванные привлечь большую аудиторию, также являются заметной причиной расхождений в названиях (Арохо, 2016). Тем не менее, перевод названий фильмов на французский язык почти отходит на второй план.

«Французская публика уже хорошо знакома с английским языком, и в результате мы переводим все меньше и меньше названий», — говорит руководитель отдела распространения MK2 в октябрьском выпуске журнала Studio за 2008 год.

По словам киносociолога, опрошенного в том же журнале, если названия англо-саксонских фильмов переводятся все реже и реже, «это не совсем плохо. Это признак культурной открытости и того, что Франция теперь впитала в себя англосаксонскую культуру.» («Монд», 2008).

Вопросы исследования

Наблюдается заметное стремление к сохранению названия киноленты американских кинофильмов во французском прокате на английском языке; названия остаются на английском языке, но не всегда сохраняют исходное название, т.е. переименовываются. Переводить, сохранить оригинальное название на английском языке или ввести новое, но все же на английском языке, независимо от языка, на котором говорит целевая аудитория? Как выбираются названия для американских фильмов, выпущенных во Франции, по сравнению с названиями, под которыми они выходят в прокат в других франкоязычных регионах, как например в Квебеке? Влияют ли современные тенденции на кинопродукт? Почему некоторые названия фильмов переводятся, а другие нет? С какой целью выходят на экран переведённые фильмы на французский язык под английским названием, учитывая, что он предназначен для неанглоязычной аудитории? И наконец, что не менее важно, как эволюционирует эта современная тенденция? Вот некоторые вопросы, на которых мы найдём ответы в настоящей статье.

Цель исследования

Основная цель этого исследования — сравнить количество американских фильмов, которые вышли во французский прокат под английским названием (оригинальные или переименованные на английский язык названия), и тех, которые были переведены, чтобы выявить новые тенденции и причины частых расхождений в переводах названий американских фильмов на французский язык.

Методы исследования

В настоящей статье описывается эмпирический подход, включающий как количественные, так и качествен-

ные исследования. Мы начнём с констатации общих закономерностей в названиях американских фильмов при выходе в прокат во Франции по сравнению с Квебеком. Мы выделяем три основных аспекта в практике а именно:

1. Сохранение оригинального американского названия (только во Франции)
2. Перевод названия на французский (дословный или альтернативный во Франции и Квебеке)
3. Перефразирование на английском языке (только во Франции)

Затем мы вводим количественное исследование, сравнивая числа из образцов, собранных на IMDb: Internet Movie Database, с целью наблюдения за развитием этой новой тенденции на протяжении последних трех лет.

Общие наблюдаемые шаблоны при выборе названий американских фильмов для франкоговорящей публике

В первую очередь необходимо определить целевую аудиторию, на которую рассчитан кинопродукт – дети, подростки, студенты, пожилые люди и т.д., а следовательно, образ и жанр, который хочется передать. Фильм часто имеет несколько жанров. Отдадут ли дистрибьюторы предпочтение разным жанрам при выборе нового названия для проката за рубежом? Такие вопросы следует учитывать при выборе подходящего заголовка. Несмотря на то, что можно выделить некоторые общие закономерности в выборе названий американских фильмов для франкоговорящей публике, иногда встречаются исключения:

а. Названия фильмов, предназначенных для детей, как правило, переводятся.

Например: “Lion King” в США
(Король Лев)

“Roi Lion” в Квебеке и Франции
(Король Лев)

Исключение: “Toy Story 4” в США и Франции
(История игрушек 4)

“Jouets 4” только в Квебеке
(Игрушки 4)

В отличие от Франции, Квебек по закону обязан переводить все на французский язык, например, рекламные вывески или киноафиши в нашем случае. Этот закон, известный как Хартия французского языка (или Закон 101), был принят в 1977 году и направлен на сохранение французского языка в качестве официального, поскольку Квебек является французским анклавом, полностью окруженным англоговорящими территориями.

б. Переводим дословно или адаптируем перевод

под целевую аудиторию.

Например: “Five Feet Apart” в США
(пять футов друг от друга)

“À deux mètres de toi” в Франции
(в двух метрах от тебя)

“À cinq pieds de toi” в Квебеке
(в пяти футах от тебя)

На первый взгляд квебекское название кажется дословным переводом. Однако, с 1534 года в Квебеке были введены три разные системы измерения. В настоящее время люди молодого поколения выражают расстояние в метрах, а пожилые — в футах.

в. Оставляем оригинальное название фильма или выбираем другое (упрощённое) название на английском языке

Например: “Hustlers” в США
(каблуки)

“Queens” в Франции
(королевы)

“Arnaque en talons” в Квебеке
(Мошенничество на каблуках)

Основная цель выпуска фильмов с английскими названиями для неанглоязычной аудитории — подчеркнуть американское происхождение фильма. Английский язык может стать надёжным коммерческим ходом, если фильм предназначен для подростковой аудитории, к примеру «Sexy Dance» (оригинальное название франшизы 2006–2019: «Step Up»). Данный пример является яркой иллюстрацией популярной практики включать шокирующие слова в заголовки фильма во французском прокате (Araujo, 2016). Английское название может звучать более современно и, следовательно, более привлекательно для молодого поколения, то есть для основных потребителей кинопродукции подобного жанра в частности. Независимо от этой новой тенденции, она ни в коем случае не затрагивает язык самого кинопродукта. Как правило, фильм всегда переводится с озвучкой или субтитрами для показа в кинотеатрах или на экранах телевидения.

Сбор и анализ данных

Предлагаем взглянуть на эту тенденцию за последние три года, сравнив три списка блокбастеров, которые были ранжированы IMDb: Internet Movie Database. Мы сравним 10 самых лучших фильмов из каждого списка с переведенными, адаптированными или сохранившими оригинальное название во французском прокате, чтобы продемонстрировать, эволюцию этой тенденции.

На протяжении последних трёх лет наблюдается ста-

Таблица 1.

Топ-10 блокбастеров 2020 года

Американское название	Русский дословный перевод	Французское название (Франция)	Русский дословный перевод	Французское название (Квебек)	Русский дословный перевод
Bad Boys for Life	Плохие парни на всю жизнь	Bad Boys for Life	Англ. название	Mauvais garçons pour la vie	плохие парни на всю жизнь
Tenet	Принцип	Tenet	Англ. название	Principe	Принцип
Sonic the Hedgehog	Еж Соник	Sonic, le film	Соник - фильм	Sonic le hérisson	Еж Соник
Dolittle	Дулиттл	Le Voyage du Docteur Dolittle	Путешествие доктора Дулиттла	Le Voyage du Docteur Dolittle	Путешествие доктора Дулиттла
Birds of Prey	Хищные птицы	Birds of Prey	Англ. название	Birds of Prey (et la fantastique histoire de Harley Quinn)	Хищные птицы (и фантастическая история Харли Квинн)
The Invisible Man	Человек-невидимка	The Invisible Man	Англ. название	L'Homme invisible	Человек-невидимка
Onward	Вперед	En avant	Вперед	En avant	Вперед
Wonder Woman 1984	Чудо-женщина 1984	Wonder Woman 1984	Англ. название	WW84	WW84
The Call of the Wild	Зов природы	L'Appel de la forêt	Звонок леса	L'Appel de la forêt	Призыв леса
Soul	Душа	Soul	Англ. название	Âme	Душа

Таблица 2.

Топ-10 блокбастеров 2021 года

Американское название	Русский дословный перевод	Французское название (Франция)	Русский дословный перевод	Французское название (Квебек)	Русский дословный перевод
Spider-Man: No Way Home	Человек-паук: Пути домой нет	Spider-Man: No Way Home	Англ. название	Spider-Man : Sans retour	Человек-паук: Нет возврата
No Time to Die	Нет времени умирать	Mourir peut attendre	Смерть может подождать	Mourir peut attendre	Смерть может подождать
F9: The Fast Saga	F9: Быстрая сага	Fast and Furious 9	Англ. название	Rapides et dangereux 9 : La saga	Быстрые и опасные 9: Сага
Venom: Let There Be Carnage	Веном: Да будет бойня	Venom: Let There Be Carnage	Англ. название	Venom: Let There Be Carnage	Веном: Да будет бойня
Godzilla vs. Kong	Годзилла против. Конг	Godzilla vs Kong	Англ. название	Godzilla vs Kong	Годзилла против Конга
Eternals	Вечные	Les Éternels	Вечные	Les Éternels	Вечные
Dune	Дюна	Dune	Дюна	Dune	Дюна
Black Widow	Черная вдова	Black Widow	Англ. название	Veuve noire	Черная вдова
Free Guy	Свободный парень	Free Guy	Англ. название	L'Homme libre	свободный человек
A Quiet Place Part II	Тихое место, часть 2	Sans un bruit 2	Без одного звука 2	Un coin tranquille 2e partie	Тихий уголок 2-ая часть

Таблица 3.

Топ-10 блокбастеров 2022 года

Американское название	Русский дословный перевод	Французское название (Франция)	Русский дословный перевод	Французское название (Квебек)	Русский дословный перевод
Top Gun: Maverick	Лучший стрелок: Маверик	Top Gun: Maverick	Англ. название	Top Gun: Maverick	Лучший стрелок: Маверик
Jurassic World Dominion	Юрский Мир Доминион	Jurassic World : Le Monde d'après	Мир Юрского периода: Мир после	Monde jurassique : la domination	Мир Юрского периода: Доминирование

Американское название	Русский дословный перевод	Французское название (Франция)	Русский дословный перевод	Французское название (Квебек)	Русский дословный перевод
Doctor Strange in the Multiverse of Madness	Доктор Стрэндж в мультивселенной безумия	Doctor Strange in the Multiverse of Madness	Англ. название	Docteur Strange dans le multivers de la folie	Доктор Стрэндж в мультивселенной безумия
Minions: The Rise of Gru	Миньоны: Восстание Грю	Les Minions 2 : Il était une fois Gru	Миньоны 2: Однажды в сказке ГРУ	Les Minions 2 : Il était une fois Gru	Миньоны 2: Однажды в сказке ГРУ
The Batman	Бэтмен	The Batman	Англ. название	Le Batman	Бэтмен
Thor: Love and Thunder	Тор: Любовь и гром	Thor: Love and Thunder	Англ. название	Thor : Amour et tonnerre	Тор: Любовь и гром
Fantastic Beasts: The Secrets of Dumbledore	Фантастические твари: Тайны Дамблдора	Les Animaux fantastiques : Les Secrets de Dumbledore	Фантастические твари: Тайны Дамблдора	Les Animaux fantastiques : Les Secrets de Dumbledore	Фантастические твари: Тайны Дамблдора
Sonic the Hedgehog 2	Ежик Соник 2	Sonic 2, le film	Соник 2 - фильм	Sonic le hérisson 2	ёжик соник 2
Uncharted	Неизведанное	Uncharted	Англ. название	Inexploré	Неизведанное
Elvis	Элвис	Elvis	Элвис	Elvis	Элвис

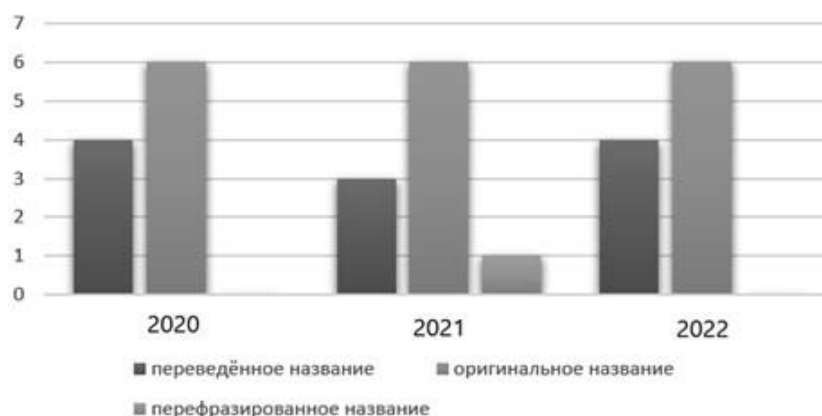


Рис. 1. Гистограмма, объединяющая данные, собранные с 2020 по 2022 год

бильное предпочтение к сохранению оригинального названия американских кинокартин во французском прокате. Количество переведённых названий кинолент немного уступает количеству сохранившим своё оригинальное название. Тенденция к переформулированию названий американских кинофильмов во французском прокате заметно утрачивает свою популярность. Хотя ожидалось, что эта тенденция будет расти, поскольку она позволяет дистрибьюторам включать привлекательные слова в название в качестве маркетинговой стратегии для привлечения большего количества зрителей.

В Квебеке, напротив, всегда переводятся названия иностранных кинолент (в силу закона 101), но если сравнить данные из трёх таблиц выше, относящиеся к переводу заголовков американских кинокартин на французский язык, с целью выявить количество их расхождений во Франции и Квебеке, то выявляются следующие цифры: В 2020 наблюдается расхождение в переводе одного заголовка из четырёх. В 2021 все названия художественных

картин совпали, но а в 2022 году совпало всего лишь половина переведенных названий в обоих прокатах. Эти расхождения не подлежат прогнозам. Каждый случай должен быть изучен индивидуально, т.к. они обусловлены художественным замыслом, историей и лингвокультурными различиями между двумя франкофонными полями.

Заключение

Название фильма играет большую роль в продвижении потенциального успеха в дальнейшем или в провале любого кинофильма. Процесс поиска названия, превратился в современную форму искусства. По аналогии с именем человека оно навсегда оставляет необратимый след на кинопродукте и формирует первое и, довольно часто, последнее впечатление. Переведенное название не менее важно, чем исходное в широком прокате. Перевод названия фильма довольно сложный процесс, учитывая тот факт, что язык, история и культура тесно переплетены, в дополнение

к этому, следует помнить о маркетинговых амбициях дистрибьюторов.

Переведенное, адаптированное или не изменённое название должно соответствовать нескольким важнейшим требованиям. Выбранное название обязательно должно быть понятным для потенциальной аудитории, напрямую связанным с сюжетом фильма и, немаловажно, оно должно быть привлекательным и, следовательно, легко продаваемым.

Сравнивая все результаты, мы ясно видим, что за последние три года лишь немногие, а точнее, менее половины названий американских фильмов были пере-

ведены на французский язык во французском прокате. Большинство названий американских фильмов, на сегодняшний день, выпускаются под английскими названиями, что свидетельствует о неоспоримом росте этой новой тенденции.

Данные, отобранные для текущего исследования, недостаточны для предоставления точной статистики. Однако основываясь на найденных результатах, можно хорошо уловить эволюцию современных подходов к названиям англоязычных художественных фильмов во франкоязычном прокате. Найденные результаты могут также служить прочной основой для дальнейших исследований по этой же теме.

ЛИТЕРАТУРА

1. Aleksandrova, O.I. (2018). Foreign Film Title: Translation or a New Naming Unit? Naming in Different Areas of Communication Field. Collect. monograph. Ottawa: Carleton Univer., pp. 107–136.
2. Anissimov, V.E., Borissova, A.S., Konson, G.R. (2019). Linguocultural Localization of Movie Titles. Russ. J. of Linguist., 23(2), 435–459. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-2-435-459.
3. Araujo, C. (2016). Retrieved from: <https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftr/veille/2016/02/05/la-traduction-des-titres-de-films/>
4. Aubertot, J. (2016). La traduction des titres de films. Retrieved from: <https://www.sites.univ-rennes2.fr/lea/cftr/veille/2016/02/05/la-traduction-des-titres-de-films/>
5. Le monde. (2008). Alors, on ne traduit plus? Retrieved from: <https://www.lemonde.fr/blog/correcteurs/2008/10/23/alors-on-ne-traduit-plus/>
6. Leclerc, F. (2018). Pourquoi traduire les titres de films anglais... en anglais? Retrieved from: https://www.lexpress.fr/culture/cinema/pourquoi-traduire-les-titres-de-films-anglais-en-anglais_1575343.html
7. Nord, Ch. (2019). Paving the Way to the Text: Forms and Functions of Book Titles in Translation. Russ. J. of Linguist., 23(2), 328–343. DOI: 10.22363/2312-9182-2019-23-2-328-343
8. 2022 Highest Grossing Movies Worldwide - IMDb (Дата обращения 10.10.2022)
9. Highest-Grossing Movies of 2021 - IMDb (Дата обращения 10.10.2022)
10. 25 Highest-Grossing Movies of 2020 - IMDb (Дата обращения 10.10.2022)

© Моктар Алия (mocker.alia@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ЛАКУНАРНОСТЬ ТЕРМИНОПОЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ В СВЕТЕ ИНТЕРСЕМИОТИКИ (ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ)

Панкова Марина Викторовна

Аспирант, Московский государственный областной университет (Мытищи)
mvpankova2021@mail.ru

LACUNARITY OF THE TERMINOLOGICAL FIELD OF MODERN TRANSLATION STUDIES IN THE LIGHT OF INTERSEMITOTICS (EXPERIMENTAL STUDY)

M. Pankova

Summary: The article is devoted to the analysis of a fragment of the terminology field of intersemiotic translation in comparison with the linguistic concept of translation. The article presents an analysis of experimental work with graduate students. The reasons of terminological lacunarity and ways of overcoming it in the course of practical work are investigated. Various materials of intersemiotic translation (illustrations, video clips) and specialized translation lexicographic sources are involved. The methods of descriptive and interpretive analysis, the method of dictionary definitions, a survey experiment, and graphical interpretation of data were used. The obtained estimates of genre specificity, the strategy of intersemiotic translation, the lacunarity of the terminology field reveal the need to improve the terminological competence of students and teachers of translation.

Keywords: translation, terminology, term, definition, lacunarity, lexicography, competence, experiment.

Аннотация: Статья посвящена анализу фрагмента терминопольа интерсемиотического перевода в сопоставлении с лингвистической концепцией перевода. В статье представлен анализ экспериментальной работы со студентами магистратуры. Исследуются причины терминологической лакунарности и способы ее преодоления в ходе практической работы. Привлечены различные материалы интерсемиотического перевода (иллюстрации, видеофрагменты) и специализированные переводоведческие лексикографические источники. Используются методы дескриптивного и интерпретативного анализа, метод словарных дефиниций, опросный эксперимент, графическая интерпретация данных. Полученные оценки жанровой специфики, стратегии интерсемиотического перевода, лакунарности терминопольа раскрывают необходимость совершенствования терминологической компетенции обучаемых и преподавателей перевода.

Ключевые слова: перевод, терминополье, термин, дефиниция, лакунарность, лексикография, компетенция, эксперимент.

Современный педагог высшей школы (на любом уровне системы высшего образования: бакалавриата, магистратуры, специалитета, аспирантуры) должен соответствовать строгому профессиональному стандарту, который постепенно усложняется в связи с новыми обстоятельствами окружающей действительности. Интенсификация образовательного процесса, развитие новых педагогических и дидактических технологий вносят коррективы в набор необходимых компетенций, которыми должен обладать преподаватель для успешной и эффективной работы. Область переводоведения, практики, технологии и лингводидактики перевода не составляет в этом отношении исключения. В названных аспектах деятельности преподавателя дисциплин, относимых к направлениям 5.9. – филология (уровня аспирантуры, особенно направленности 5.9.8 «Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика»), направления 45.04.02 – лингвистика (уровня магистратуры, особенно программы «Теория перевода и межкультурная/межъязыковой коммуникация») и направления 45.03.02 – лингвистика

(уровня бакалавриата, особенно программы «Перевод и переводоведение»), требуется высокая терминологическая компетенция.

В составе терминологической компетенции очевидны взаимосвязанные области знания, навыка и умения пользоваться терминологическим аппаратом соответствующей области научного знания. С одной стороны, очевидное требование высокой квалификации в этом вопросе не может подвергаться сомнению. С другой стороны, условия удовлетворения этого требования не могут быть созданы одновременно и однократно. Работа педагога в этом направлении имеет протяженность длиной в трудовую жизнь. Это связано с несколькими обстоятельствами.

Во-первых, постоянное развитие системы знаний в любой отрасли науки сопровождается расширением терминологической базы. Во-вторых, научные изыскания вызывают к жизни новые термины, обозначающие новые понятия или категории изучаемых объектов и

предметов исследования. В-третьих, постепенная детализация знания (построение новых типологий, классификаций, разработка новых концепций, принципов и методик исследования) приводят к дифференциации близких по значению терминов или дифференциации отдельных значений многозначных единиц (делимых на самостоятельные лексемы) [16, с. 79]. В связи с этим проявляется перманентный характер становления и развития терминологической компетенции.

Эту особенность можно проследить в рамках исследовательского поля перевода и переводоведения в рамках языкознания (сопоставительного и типологического). Проведенная в период научно-педагогической практики работа по развитию терминологической компетенции студентов магистратуры позволяет сформулировать основные задачи освоения терминологического аппарата обучаемыми и строить прогноз о совершенствовании этого аспекта в деятельности профессионального лингвопереводоведа-преподавателя (см. рис. 1)

В области проводимого исследования интерсемиотического перевода нами выявлена практика использования терминов классического лингвистического

перевода, вступающих в противоречие с наблюдаемыми фактами в эмпирическом материале [6; 14]. В целях максимальной объективности проведена экспериментальная работа, где участниками выступают студенты магистратуры 2 курса лингвистического факультета Института лингвистики и межкультурной коммуникации МГОУ, обучающиеся по профилю «Теория перевода и межкультурная/межъязыковая коммуникация». Общее число участников – 10 студентов.

Технологически эксперимент ориентирован на опросные процедуры с опорой на материалы (для зрительного представления: видеофрагменты, иллюстрации, списки терминов и фрагменты словарей отраслевых лексикографических источников) с последующим анализом и обсуждением в группе. Перечень и характеристики (качественные и количественные) материалов для представления испытуемым отражают направления изучаемой проблемы; они сведены в таблицу ниже (см. табл. 1).

Методологическую основу эксперимента составляет богатая литература по экспериментальным исследованиям (в общенаучном русле) в области философии



Рис. 1. Развитие терминологической компетенции

Таблица 1.

Экспериментальные материалы по проблематике интерсемиотического перевода

материал	его назначение	количественные показатели	форма представления
стоп-кадры киноадаптаций	иллюстрация различных стратегий перевода	по 3 кадра для 10 произведений (всего 30 кадров)	цветная иллюстрация
фрагменты интерсемиотических реализаций перевода	иллюстрация жанра	7 кинофильмов и 3 анимационных фильма	видео в формате mp4
электронные словари кинотерминов	иллюстрация терминопоя интерсемиотического перевода	5 словарей	документ в черно-белой печати
фрагменты толковых переводоведческих словарей и лингвистических энциклопедий	иллюстрация различных дефиниций понятий терминопоя перевода	20 фрагментов (дефиниция 4 терминов в словарях 5 словарей)	

науки и (в частнонаучном русле) в теории, практике и оценке перевода, указание библиографических данных которой считаем излишним и избыточным в настоящей статье, но в порядке научной этики укажем в отсылке к источникам (В.Ф. Берков, К.И. Белоусов, Н.С. Болотнова, О.А. Леонтович, О.В. Федорова; Новейший философский словарь, Философский энциклопедический словарь).

Фактический материал составляют 7 полнометражных фильмов [17; 18; 20-24] и 3 анимационных проекта [2; 8; 19], снятых по произведениям А.К. Дойля о Шерлоке Холмсе в Великобритании, США, СССР, России. Общий объем эмпирической базы превышает 14 ч экранного времени и отражает период кинорецепции оригинальных литературных произведений более 80 лет (1939 – 2020 гг.). Включенные в эксперимент языковые факты терминополья (в совокупности с их дефинициями) составляют 27 п.л. [1; 3; 7; 9 13].

Перед участниками эксперимента поставлены задачи 1) идентификации стратегии интерсемиотического перевода, 2) оценки жанровой специфики, 3) оценки

полноты словника словарей кинотерминов и 4) унифицированности терминополья интерсемиотического перевода.

Развиваемая в современном переводоведении концепция стратегий перевода не может быть непосредственно апплицирована к объектам интерсемиотического перевода литературных произведений в кинофильмы, сериалы, анимационные фильмы и анимационные сериалы. Дискуссионность самих стратегий и разнообразие их классификаций в различных теоретических источниках не дает достаточных оснований для переноса терминов лингвоперевода в область интерсемиотики: здесь трудно усмотреть стратегию доместикации или форенизации, адаптации или апроприации и др. [5; 14]. Для облегчения задачи студентам представлен перечень стратегий лингвоперевода с их толкованием, из указанных в перечне респонденты должны выбрать 1 стратегию для идентификации кинопроизведения, а в случае затруднения использовать нулевой ответ (отказ от определения стратегии). В связи с этим оценки стратегий интерсемиотического перевода сюжетов о Шерло-

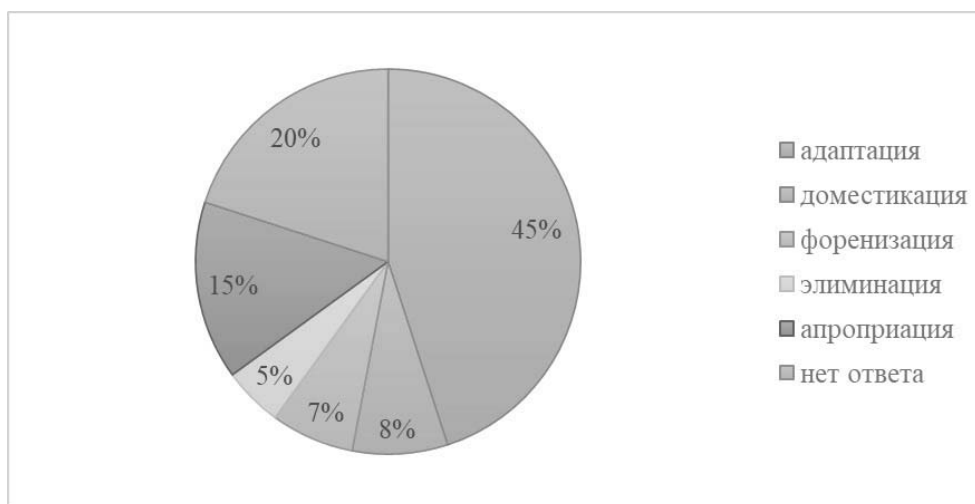


Рис. 2. Оценка респондентами стратегии интерсемиотического перевода

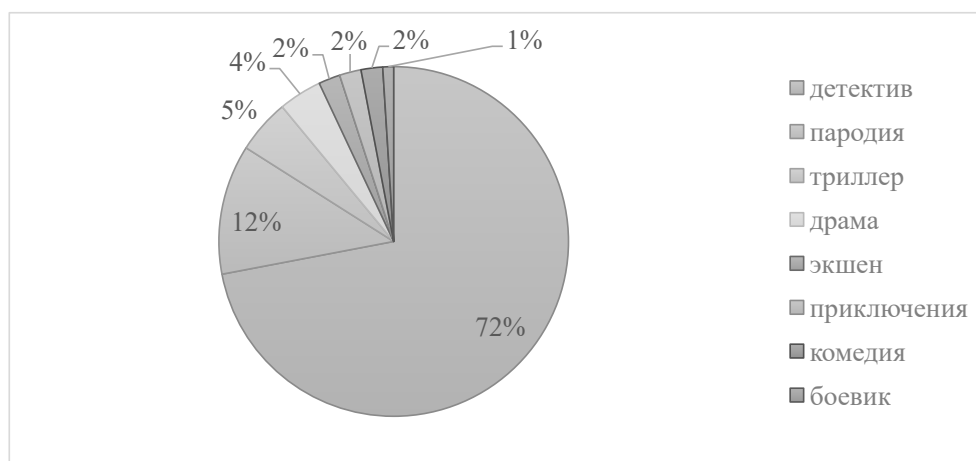


Рис. 3. Оценка респондентами жанровой специфики кинопродуктов

ке Холмсе в исследуемом массиве совпали только в 45% всех представленных студентами идентификаций. Расхождение, т.е. различное понимание стратегии в реализации кинопроизведений, составило 55% оценок (подробнее см. рис 2). В число различных оценок включены также нулевые ответы (т.к. они относятся к различным объектам анализа).

Оценка жанровой специфики фильмов встретила серьезные препятствия. Понятие *жанра*, имеющего высокую терминологическую значимость в литературоведении и лингвистике (особенно, лингвистике текста и дальнейшем развитии языкознания в теории дискурса) не получает полноценного лексикографического раскрытия в приложении к интерсемиотике кино [4; 15]. Тем не менее, значительная доля (около 72%) приходится на общую характеристику кинопроизведений как детективов (что вполне закономерно и в целом предсказуемо). Прочие определения, данные студентами, расходятся в количественном отношении, охватывая 28% результатов, среди которых упомянуты *пародия, триллер, драма, экшен, приключения, комедия и боевик* (детали см. на рис. 3). Достаточно высокая оценка 12% (в сравнении с прочими жанровыми идентификациями в пределах 1-4%) отмечена в жанре *пародия*, что объяснимо фактическим материалом, в составе которого представлены 3 анимационных фильма, большинством участников эксперимента воспринятые как различные аспекты реализации стилистики гротеска, утрирования, шаржа и т.п.

В отраслевых словарях (в словарях кинотерминов), предложенных нами к изучению студентами магистратуры, выявлены проблемы лексикографического описания фундаментальных для исследования интерсемиотического перевода понятий *жанр кино, экранизация, адаптация, детектив, драма, мистика, триллер, тема, стиль* и др. Оценка лакуарности (отсутствия терминов и их дефиниций) и качества толкования (степень точности дефиниции, полнота раскрытия внутреннего содержания термина) основана на рейтинговой системе:

респондентам предложено выставить оценку от 1 до 10 каждому исследованному словарю. Итоговые рейтинговые оценки словарей отражают общность понимания исследовательской задачи в 40%, расхождение отмечено в 60% оценок. Такой результат с достаточной очевидностью свидетельствует о недостаточной сформированности терминологической компетенции у респондентов, испытывающих затруднения в вынесении решения о полноте терминопоя.

Оценка толкования 4 исследуемых понятий в 5 лексикографических источниках (толковых переводоведческих словарях и лингвистических энциклопедиях) обнаруживает различия в дефинициях (часть которых представлены размытыми, амбивалентными формулировками). Анализу подвергнуты термины *стратегия перевода, трансформация, адаптация, деформация*. Общность рейтинговой оценки в данном аспекте достаточно высока: 70% идентичных и близких оценок, и только в 30% случаев оценки демонстрируют существенное различие. Такие результаты обеспечены, по-видимому, несколькими факторами, среди которых большое значение имеют достаточный уровень владения анализируемыми терминами у всех участников эксперимента и относительно небольшой объем аналитической работы.

Проведенный эксперимент выявил ряд проблем в освоении терминологического аппарата лингвоперевода и интерсемиотического перевода участниками эксперимента: респонденты испытывают затруднения в рейтинговом оценивании лексикографических источников и определении стратегии интерсемиотического перевода, что свидетельствует о пробелах владения современной терминосистемой. В то же время жанровая идентификация кинопроизведений и оценка дефиниций фундаментальных понятий перевода (лингвистического и интерсемиотического) осуществляется испытуемыми без особых затруднений и демонстрирует общность их оценок, что дает основания утверждать сформированность базовых понятий теории и практики перевода.

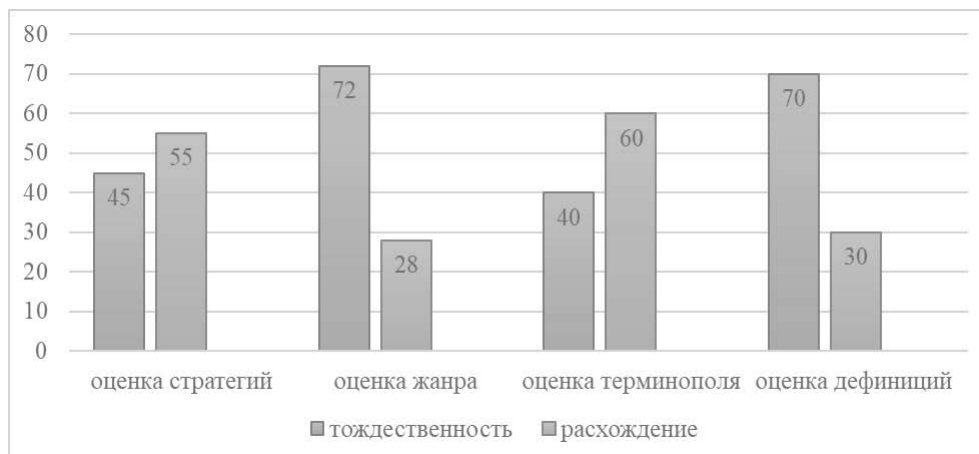


Рис. 4. Итоговые количественные результаты эксперимента

Выполненный в ходе эксперимента сопоставительный анализ терминсистем лингвоперевода и интерсемиотического перевода (даже на небольшом сегменте терминопля), активизирует работу по освоению терминов современной парадигмы перевода (на основе контраста и попытке унификации терминопля) в процессе обсуждения результатов. На основе материалов эксперимента (т.е. в процессе направленной экспериментальной работы) испытуемые выявляют лакуны терминопля в области интерсемиотического перевода (по сравнению с более разработанной системой понятий лингвоперевода, успешно освоенной ими в процессе обучения). Дальнейшая работа по заполнению лакун, пополнению системы понятий и систематизации терминопля перевода (в его

лингвистической парадигме и в его интерсемиотическом русле) может быть выполнена обучаемыми только в процессе и по итогам самостоятельной научно-исследовательской работы. Очевидная необходимость в совершенствовании терминологической компетенции может быть признана достаточно высоким результатом эксперимента и может служить отправной точкой для дальнейшей работы в заданном направлении. Осознание цикличности в решении задач по самосовершенствованию в области владения системой понятий (по вопросам перевода в его различных ипостасях и сферах функционирования) позволит оптимизировать теоретическую и методологическую работу и вывести лексикографическую практику отраслевых изданий перевода на новый уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: УРСС, 2004. 576 с.
2. Запутанная история (2009) // Маша и медведь. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KODQJz-wi8Q>
3. Кинематографические термины [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wiktionary.org/wiki/Категория:Кинематографические_термины/ru (дата обращения 30.11.2021)
4. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллинн: Ээстираамат, 1973. 92 с.
5. Максименко О.И. Адаптация художественного произведения: от романа к комиксу // Вестник Московского государственного областного университета. Сер.: Лингвистика. 2016. № 2. С. 111-116
6. Максименко О.И. Поликодовый vs креолизованный текст: проблема терминологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2012. № 2. С. 93-102
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам. М.: Стелла, 1996. 144с.
8. Мы с Шерлоком Холмсом (1985). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/259988/>
9. Направления и жанры кино: краткий гид [Электронный ресурс]. URL: <https://infoselection.ru/infokatalog/kino-video/kino-sajty/item/677-napravleniya-i-zhanry-kino-kratkij-gid> (дата обращения 30.11.2021)
10. Нелюбин Л.Л. Толковый переводоведческий словарь. 3-е изд., перераб. М.: Флинта: Наука, 2003. 320 с.
11. Полный список всех жанров фильмов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kinonews.ru/films-allstyles/> (дата обращения 30.11.2021)
12. Словарь кинематографических терминов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.educationmode.ru/waedus-583-1.html> (дата обращения 30.11.2021)
13. Терминология кино и видео [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Категория:Терминология_кино_и_видео (дата обращения 30.11.2021)
14. Филиппова И.Н. Диссонансы интерсемиотического перевода // Актуальные вопросы вариантологии, коммуникативистики и когнитивистики: Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, МГОУ, 24 апреля 2020 г). М.: МГОУ, 2020. С. 203-209
15. Филиппова И.Н. Интерсемиотический перевод: экранизация как трансформация авторского текста в поликультурном аспекте // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2019. № 1(32). С. 204-211
16. Филиппова И.Н. Лингвофилософия холизма в переводе. М.: Формат, 2019. 185 с.
17. Шерлок в России (2020). [Электронный ресурс]. URL: <https://17may.lordfilmaa.net/2420-sherlok-v-rossii-2020.html> (дата обращения 17.05.2021)
18. Шерлок Холмс и доктор Ватсон (советский сериал все серии подряд) (1979-1986) // YouTube: сайт [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rbW2SJKf8I>
19. Шерлок Холмс и доктор Ватсон: убийство лорда Уотербрука (2005). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/424513/>
20. Mr. Holmes (2015). [Электронный ресурс]. URL: <https://ok.ru/video/1400109140705>
21. Sherlock Holmes – The Hound of the Baskervilles (1939). [Электронный ресурс]. URL: https://youtu.be/jy2V9W7f0o8?list=PLST25L7XQzX-c2C9gkTTS98_9HKr5Mk97
22. Sherlock Holmes (2009). [Электронный ресурс]. URL: <https://ridomovies.com/movies/sherlock-holmes-watch-online-2009/>
23. The Hound of the Baskervilles (1959). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=cwEXwZZ6bB0>
24. The Hound of the Baskervilles (2000). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=X9lStr-PXbs>

© Панкова Марина Викторовна (mvpankova2021@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

«ЦВЕТОЧНЫЕ» ИМЕНА В АНТРОПОНИМИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ НАРОДОВ ДАГЕСТАНА

Султанов Казимурза Гаджиевич

кандидат филологических наук,
Дагестанский государственный университет
(г. Махачкала)
nur1@yandex.ru

Исаева Альфият Садрутдиновна

кандидат филологических наук, доцент,
Дагестанский государственный университет народного
хозяйства (г. Махачкала),
alpiat.isaeva@yandex.ru

Гаджихмедова Аида Нурмагомедовна

студентка Первого Московского государственного
медицинского университета имени И. М. Сеченова
Министерства здравоохранения Российской Федерации
(Сеченовский университет) (г. Москва)
ajka13@mail.ru

"FLORAL" NAMES IN ANTHROPONYMIC CULTURES OF DAGESTAN PEOPLES

**K. Sultanov
A. Isaeva
A. Hajiakhmedova**

Summary: The article examines the structural-semantic and linguistic-cultural features of "flower" names with a phytonymic component borrowed from the Persian language *gül* "flower; rose" in the anthroponymic cultures of the peoples of Dagestan. The study showed that in the Dagestan anthroponymic system there is a branched system of personal names with the anthropocomponent *gül* "flower, rose". "Flower" names make up a kind of ethno-cultural code that represents the beauty of a person in the anthroponymic picture of the world of different peoples. This is one of the fragments of the linguistic picture of the world of the peoples of Dagestan, using this code of culture, which reflects the national identity and culture of the people.

Keywords: anthroponym, personal name, anthropocomponent, languages of peoples of Dagestan, phytophore names.

Аннотация: В статье рассматриваются структурно-семантические и лингвокультурологические особенности «цветочных» имен с заимствованным из персидского языка фитонимическим компонентом *gül* «цветок; роза» в антропонимических культурах народов Дагестана. Исследование показало, что в дагестанской антропонимической системе представлена разветвленная система личных имен с антропокомпонентом *gül* «цветок, роза». «Цветочные» имена составляют своеобразный этнокультурный код, репрезентирующий в антропонимической картине мира разных народов красоту человека. Это один из фрагментов языковой картины мира народов Дагестана, использующих данный код культуры, в которой отражается национальное самосознание и культура народа.

Ключевые слова: антропоним, личное имя, антропокомпонент, языки народов Дагестана, фитофорные имена.

Традиционный образ человеческой красоты нашёл благодатную почву не только в его внешней красоте, но и в антропонимических системах носителей разных этнических культур. В антропонимике разных народов мира названия красивых цветов легли в основу ряда личных фитофорных имен, являясь носителем неповторимой этно-национальной культуры этих народов. Поэтому изучение структурно-семантических и лингвокультурологических особенностей личных имен представляет собой одно из *актуальных* направлений современной антропонимики, поскольку такой подход к исследованию антропонимики языка «предполагает обращение к человеку как к национальной языковой личности» [11, с. 38].

Актуальность изучения данной проблемы продиктована необходимостью более углубленного изучения структурно-семантических и лингвокультурологических особенностей личных имен разных народов с

целью выявления богатого культурного фона и оценочной составляющей в структурно-семантической природе личных имен.

Предметом исследования являются «цветочные» имена с заимствованным из персидского языка формантом *gül* «цветок; роза» в антропонимических культурах народов Дагестана.

Целью исследования является выявление и описание языковых и культурных особенностей освоения антропоформанта *гюл* «цветок; роза» в дагестанской антропокультуре.

Для достижения поставленной цели предполагалось решение следующих *задач*: 1) определить фондовый уровень личных имен с антропоформантом *gül* в системах личных имен народов Дагестана; 2) выявить языковые и лингвокультурологические особенности освоения

данного заимствованного из персидского языка антропокомпонента в разных национальных культурах.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем впервые рассматриваются личные имена с заимствованным из персидского языка антропокомпонентом *gül*, репрезентирующим один из фрагментов культурного кода в антропонимических системах разных народов, раскрываются вопросы взаимодействия языков и культур в области антропонимики.

Среди «цветочных» имен народов Дагестана особый интерес представляют имена, в основе которых лежит оним *gül* «цветок» в разных фонетических вариантах. Именно эта лексема легла в основу разветвленной системы сложносоставных личных имен во всех антропонимических культурах народов Дагестана. В «Кумыкско-русском словаре личных имен» Н.Э. Гаджихмедова [5] 110 имен с антропокомпонентом *gül*, в «Словаре лезгинских личных имен» Н.Ш. Абдулмуталибова [2] — около 150 имен, даргинском именнике по данным М.Р. Багомедова [4] таких имен более 70, табасаранском — 59 [Загиров 82; 160-162], аварском — 8 [12, с. 187].

В кумыкском антропонимиконе цветочных имен всего шесть: *Гюл* «роза; цветок», *Роза* «роза», *Мелевше* «фиалка», *Лала* «тюльпан», *Чечек* «цветок», *Равза* «цветник». Все названные имена являются женскими именами и имеют простую структуру. Они являются однословными непродеривированными личными именами. Простые антропонимы в «цветочных» именах представляют собой субстантивы (имена существительные).

В кумыкском языке антропокомпонент *гюл* в составе сложных имен очень редко сочетается с мужскими именами. Антропоформант *гюл* встречается только в составе нескольких мужских имен. Это двухкомпонентные имена *Гюлмагьаммат*, *Гюлагьмат* и трехкомпонентное имя *Гюлбавмат*, образованное соединением антропоформанта *гюл* с субстантивом *бав* «сад» и усеченным вариантом личного имени пророка *Магьаммат*.

Для выражения значения «цветок» в кумыкском языке используется слово *чечек*. Сложносоставных имен с компонентом *чечек* в кумыкском антропонимической системе немного. Мы обнаружили всего два имени — *Чечекбийке* (от тюрк. *чечек* «цветок» + *бийке* «госпожа») и *Гюлчечек* (от перс.-тюрк. *гюл* «роза» + *чечек* «цветок», букв. «цветок розы»), в которых антропоформант занимает препозицию и постпозицию.

Только в кумыкской антропонимической культуре обнаружено имя-пожелание *Гюлтаман* (*гюл* «цветок» + *таман* «хватит, достаточно») [Гаджихмедов, Гусейнов 137]. Такое имя давали родители, желавшие мальчика, когда рождались одни девочки.

В ногайском языке для обозначения понятия «цветок» используется слово *шешекей*, которое для обозначения личного имени не употребляется. Самым распространенным антропокомпонентом в цветочных именах ногайцев является лексема *гул* «цветок; роза».

В ногайском языке антропокомпонент *гул* используется как в мужских, так и женских двусоставных личных именах. Однако мужских имен с антролексемой *гуль* значительно меньше, чем женских имен. В женских именах антропокомпонент используется, как в препозиции (*Гульнара*, *Гульжамал*, *Гульминат*, *Гульназ*, *Гульниса*, *Гульсина*, *Гульминат*), так и в постпозиции (*Айгуль*, *Кызылгуль*, *Акгуль*, *Багдагуль*, *Дастагуль*, *Наргуль*) [10, с. 367-372]. Из постпозитивных цветочных имен ногайцев самым распространенным является женское имя *Айгуль* «лунный цветок».

В даргинской антропонимической системе мужских личных имен с персидским антропокомпонентом *гул* значительно больше, чем кумыкской. В «Словаре даргинских личных имен» мы обнаружили 5 мужских имен с компонентом *гул*: *Гулбях1ямма*, *Гулбях1яммад*, *Гулбях1янд*, *Гулманат* и *Гулсулт1ан* [4, с. 86]. Как показывают примеры, цветолексема *гул* в мужских именах даргинцев используется только в препозиции.

Немного больше личных мужских имен с препозитивным антропокомпонентом *гюл* в лезгинском именнике: *Гуьлагьмед*, *Гуьлмед*, *Гуьлбала*, *Гуьлмамед*, *Гуьлмегьамед*, *Гуьлнасиб*, *Гуьляли* [2, с. 74]. Имена *Гуьлмамед* и *Гуьлмед* являются усеченными вариантами имени *Гуьлмегьамед*. В лезгинских мужских именах только в имени *Абугуьл* цветочный антропокомпонент используется в постпозиции.

Однако в лезгинском языке для обозначения понятия «цветок» используется и исконное слово *цуйк*, которое легло в основу женского фитоформного имени *Цуйк*. В антропонимиконе лезгин встречается только одно производное имя с этой основой личное имя — это *Цуйквер* «цветник, цветы».

Женских личных имен с препозитивным антропоформантом *гюл* в лезгинском именнике семьдесят две. Лишь в шести личных именах антропокомпонент *гуьл* используется в постпозиции: *Севгуьл*, *Нарунгуьл*, *Назлугуьл*, *Кизилгуьл*, *Издагуьл*, *Дестегуьл*, *Багдагуьл*. Все корни сложносоставных имен являются заимствованиями из персидского и тюркских языков.

В табасаранском языке элемент *гюл* «цветок» входит в структуру сложносоставных мужских имен и встречается только в препозиции: *Гюлмягьмад*, *Гюлягьмад*, *Гюляли*, *Гюлмет*, *Гюлбала* и др. Редко используется оним *гюл* и в качестве самостоятельного мужского имени [9, с. 65]. В «Сводном словаре личных имен народов Север-

ного Кавказа» табасаранское имя *Гюль* дается в разделе женских личных имен. Мужских имен с препозитивным антропокомпонентом *гюл* немного (*Гюлахмед, Гюлбала, Гюлмет, Гюлнасиб, Гюлмагомед, Гюлмамед*), а женских — около сорока. Среди женских имен с препозитивным антропокомпонентом *гюл* очень много персидско-тюркских сложносоставных имен: *Гюлюм* (перс. *гюл* + тюрк. афф. принадлежности *-юм*), *Гюллер* (перс. *гюл* + тюрк. афф. множественности *-лер*), *Гюльбажи* (перс. *гюл* + тюрк. *бажи* «тетя»), *Гюльбес* (перс. *гюл* + тюрк. *бес* «достаточно»), *Гюльбике* (перс. *гюл* + тюрк. *биче* «барышня»), *Гюльханум* (перс. *гюл* + тюрк. *ханум* «госпожа»), *Гюльчичек* (перс. *гюл* + тюрк. *чичек* «цветок» и др. эти женские сложносоставные имена представляющие собой персидско-тюркскую основу, — результат взаимодействия тюркской и дагестанской лингвокультур.

Цветок в табасаранском языке обозначается словом *кюкю*, которое как личное имя не используется. В табасаранском именнике мы обнаружили имена *Цуквер, Цквер, Цюк*, восходящие к лезгинскому названию цветка *цук*.

Значительно реже фитоним *гул* в качестве антропокомпонента используется в аварском языке. Данный антропокомпонент встречается только в препозиции сложносоставных женских имен: *Гулжанат, Гулизар, Гулизат, Гулисат, Гулишат, Гулхаят, Гулжахан* [12, с. 187]. Вторые компоненты данных составных имен являются заимствованиями из арабского и тюркских языков.

Аварское название цветка *тлэгь* не используется в качестве самостоятельного личного имени.

С лингвокультурологической точки зрения представляется интересным то, что некоторые языки в качестве сложного имени используют заимствованную из персидского языка основу *гюл* «цветок; роза» и свое исконное слово, являющееся названием цветка. Так, в кумыкском антропонимиконе лексемы *гюл* «цветок; роза» и *чечек* «цветок» легли в основу сложносоставного личного имени *Гюлчечек* «роза-цветок». Персидско-тюркская форма сложносоставного имени в разных фонетических вариантах *Гульчичек / Гулчичек / Гюльчичек* встречается в лезгинском [2, с. 87], даргинском [4, с. 206] и табасаранском [3, с. 285] антропонимиконах.

В даргинской антропонимической системе функционирует личное имя *Гулвава* [4, с. 68], представляющее собой сложносоставное имя, образованное соединением двух корней: заимствованного из персидского языка онима *гул* «цветок» и исконно-даргинского слова *вава* «цветок». Порядок следования компонентов в сложных «цветочных» именах, состоящих из заимствованного и исконного компонентов, строго фиксированный: заимствованный компонент предшествует исконному компоненту сложносоставного имени: кумык. *Гюлчечек*, дарг. *Гулвава*.

Исконное название цветка в качестве самостоятельного личного имени используется во многих дагестанских языках. В даргинском языке оним *вава* используется в качестве личного имени редко: только в селении Новое Мулебки [4].

В лакской антропонимической культуре цветочный антропоформант представлен сравнительно бедно. По данным И.Х. Абдуллаева, персидский антропокомпонент *гул* представлен только в четырех лакских женских именах в препозиции (*Гулизар, Гулназ*) и постпозиции (*Багдагул, Изагул*) [1, с. 223-236].

Лакское название цветка *т I ут I u* лежит в основе двух личных имен — женского имени *T I ут I u* и мужского имени *Тутулав*.

Лексема *gül* в азербайджанской лингвокультуре используется, с одной стороны, как нарицательное имя для обозначения понятия «цветок», а с другой стороны, элемент *gül* выступает в функции антропоформанта в структуре сложносоставных личных имен. В роли антропокомпонента *gül* используется: а) в мужских личных именах: *Güloğlan* от *gül* «цветок» + *oğlan* «юноша» («юноша, прекрасный, как цветок»), *Gülağa* от *gül* «цветок» + *ağa* «господин» («благоуханный господин»), б) в женских личных именах: *Gülnaz* (*gül* «цветок» + *naz* «нежная») «нежный цветок», *Gülaj* (*gül* «цветок» + *Aj* «Луна») «лунный цветок» и др.

Антропокомпонент *gül* встречается не только в препозиции, но и в постпозиции женских личных имен: *Açıggül* (от *açıq* «раскрытый» + *gül* «цветок») «раскрытый цветок», *Gəlingül* (от *gəlin* «невеста» + *gül* «цветок»), *Gözəlgül* (*gözəl* «красивый» + *gül* «цветок») «красивый цветок» и др. [<https://obastan.com/azerbaycan-gadin-adlarinin-izahli-lugeti/?l=ru>].

Некоторые сложносоставные имена с антропокомпонентом *gül* в азербайджанском языке допускают перестановку компонентов: *Gülaj* и *Ajgül*, *Gülnar* и *Nargül*, *Gülçimən* и *Çiməngül* «луговой цветок» и др.

В азербайджанском антропонимиконе встречается личное женское имя *Gülçiçək*, образованное соединением двух имен существительных — *gül* «цветок, роза» и *çiçək* «цветок».

В азербайджанском именнике «встречается такой структурный тип имен, в котором компонент *гюл* охватывает имя с двух сторон, например, имя *Гюлбикегул* (*бике* «госпожа»)» [13, с. 73]. В других антропонимических системах подобную форму женского имени мы не обнаружили.

Если рассматривать сложносоставные имена с пре-

позитивным и постпозитивным антропоформантом *гюл*, то следует отметить, что элемент *гюл* в них указывает на отношение к различным предметам и признакам:

- а) отношение к лицу: *Gülođlan* от *göl* «цветок» + *ođlan* «юноша» («юноша, прекрасный, как цветок»), *Gülađa* от *göl* «цветок» + *ađa* «господин» («благословенный господин»), *Багдагул Гюльханум* (перс. *гюл* + тюрк. *ханум* «госпожа»), *Гюлбала Кизилгуьл Гульниса*
- б) отношение к фруктам с их различными красивыми цветами: *Алмагюл* (от *алма* «яблоня» + *гюл* «цветок») «яблоневый цветок», *Бадамкул* (от *бадам* «миндаль» + *кул* «цветок») «цветок миндаля», *Наргюл/Наркул* «гранатовый цветок» (от *нар* «гранат» + *гюл*)» [7, с. 97].

Яблони и яблоки всегда ассоциировались с долголетием, бессмертием и вечной молодостью. В женских именах кумыков, азербайджанцев и ногайцев имена *Алмагюл* или *Гюллалма*, выражая красоту цветения яблоневых деревьев символизируют женскую красоту, а цветок яблони из-за своего нежно-розового цвета называют в народе «цветком любви».

На Ближнем Востоке подарок гранатового цветка означает выражение дружбы, а плод граната – символ долголетия. Мусульмане видели в них символ нравственного очищения и потому называли своих девочек *Гульнар*, *Гульнара* или *Наргуль*.

Роза в самых разных национальных культурах является символом любви. С давних времен розы разного цвета символизировали какое-то определенное значение: красные розы считались символом любви и красоты, а белые розы были символом чистоты, невинности, добрых помыслов и искренности. Отсюда и женские имена: *Къзылгюл* «красная роза», *Акъгюл* «белая роза» от *ак/аг/акъ* «белый» + *гюл* «роза, цветок», *Истегюл* от *исте* «желанный, любимый» + *гюл* «желанный цветок».

В сочетании с именами существительными *къыз* «девушка» и *улан* «парень» антропокомпонент *гюл* в тюркских языках выражает значение «красивый, прекрасный»: *Гюлкъыз/Гюлгыз* (от *гюл* + *гыз* «девушка») «девушка, красивая как роза», *Гюлоглан* от *гюл* «роза» + *оглан* «юноша») «юноша, прекрасный, как цветок», *Гюлханум* (от *гюл* + *ханум* «госпожа») «красивая, прекрасная госпожа» и др.

В кумыкском и других антропонимических системах редко, но встречаются случаи, когда антропоформант *гюл* «цветок, роза», присоединяясь к мужскому имени, образует женскую сложносоставную форму имени. В дагестанской антропонимической культуре имя *Джамал* или *Нур* являются мужскими именами, антропоформант *гюл*, присоединяясь к этим именам, переводит их в состав сложных женских имен: *Гюл-*

жамал или *Gülnur* (азерб.) являются персидско-арабскими именами, выражающими значения «красивая, как цветок или прекрасная, как роза» и «лучезарный цветок».

В антропонимической системе дагестанских языков встречаются производные личные имена, образованные аффиксальным способом от заимствованной из персидского языка основы *гюл*. Кумыкское, ногайское и азербайджанское женское имя *Гюллю* в разных фонетических вариантах образовано соединением к непрямой основе *гюл* «цветок» аффикса обладания *-лю* и выражает значение «цветочная, розовая». Это имя в несколько другом фонетическом варианте встречается и в лезгинском антропонимиконе [2, с. 116]. В этих же языках антропоним *Гюллер* «цветы» представляет собой форму множественного числа мужского личного имени *Гюл*. Женское личное имя *Гюлдей* «словно цветок» в кумыкском языке образовано соединением к основе *Гюл* сравнительного аффикса *-дей*. «Цветочных» производных имен в кумыкском антропонимиконе ограниченное количество.

В исследуемых антропонимических системах представлен еще один тип образования «цветочных» имен — сложение основ. По частеречной принадлежности компонентов сложносоставные имена данной семантической группы представлены следующими структурными типами:

1. Личные имена, образованные соединением двух имен существительных: *Айгюл* «лунный цветок» (*Ай* «луна» + *гюл* «роза; цветок»), *Гюлбет* «лицо, красивое как цветок, роза» (*гюл* + *бет* «лицо»), *Гюлбике* (*гюл* «роза» + *бике* «госпожа») «госпожа роз», *Алмагюл* (*алма* «яблоня» + *гюл* «цветок») «яблоневый цветок» и др. Этот структурный тип имен представлен чистым сложением основ.
2. Антропонимы, образованные соединением прилагательного с существительным: *Асилгюл* «благодатный цветок» (от *асил* «благодатный» + *гюл* «цветок»), *Къзылгюл* «красная роза» (от *къзыл* «красная» + *гюл* «цветок, роза»), *Инчегюл* «нежный цветок» (от *инче* «нежная, изящная, деликатная» + *гюл* «цветок»), *Майлыгюл* «масличная роза; состоятельная девушка» (от *майлы* «масличный» + *гюл* «цветок»), *Гюлгъайбат* «красивый цветок» (от *гюл* «роза» + *гъайбат* «красивая»).
3. Имена, образованные соединением глагола и существительного. Таких имен в кумыкском антропонимиконе всего два — это *Сюйгюл* и *Сюйгюлю* «цветок любви». Обе формы имени образованы от глагольной основы *сүй* «люби» в форме повелительного наклонения. Отличаются формально эти имена тем, что антропоним *Сюйгюл* образован чистым сложением основ, а *Сюйгюлю* — сложением основ с аффиксацией: именная часть этого антро-

понима содержит аффикс принадлежности -ю.

Сложение основ с аффиксацией наблюдается и в личном имени *Минкюллю* (*мин* «родинка» + *кюл/гюл* «цветок, роза» + аффикс -лю «с родинкой; счастливая»).

Активному функционированию женских личных имен *Роза* и *Гюллер* способствовало смешение восточной и западной культур, которые тесно переплетены в антропонимических системах многих современных языков Кавказа [13, с. 102].

Таким образом, в дагестанской антропонимической системе представлена разветвленная система личных имен с заимствованным из персидского языка антропокомпонентом *гюл* «цветок, роза». Большинство этих имен представляет собой составные имена, образованные в результате сложения основ. В языковом сознании всех народов Дагестана женская красота, прежде всего, ассоциируется с цветком. Имена «цветочные» составляют своеобразный этнокультурный код, репрезентирующий в антропонимической картине мира разных народов красоту человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллаев И.Х. Лакские личные имена // Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа. - М.: Флинта, 2012. С. 223-236.
2. Абдулмуталибов Н.Ш. Словарь лезгинских личных имен. - Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2004. - 198 с.
3. Агабеков Ж.А., Багомедов М.Р. Табасаранские личные имена // Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа. - М.: Флинта, 2012. С. 266-292.
4. Багомедов М. Р. Словарь даргинских личных имен. - Махачкала: ИПЦ ДГУ, 2006. - 168 с.
5. Гаджихмедов Н.Э. Кумыкско-русский словарь личных имен. - Махачкала: ФГБОУ ВО «ДГУ», 2018. - 330 с.
6. Гаджихмедов Н.Э. Кумыкские личные имена // Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа. - М.: Флинта, 2012. С. 209-222.
7. Гаджихмедов Н.Э. Личные имена кумыков: традиции имянаречения, происхождение, семантика и грамматика. - Махачкала: ООО Дагпресс Медиа, 2008. - 184 с.
8. Гаджихмедов Н.Э., Гусейнов Г.-Р. А.-К. Кумыкские личные имена: происхождение и значение. – Махачкала: Лотос, 2004. – 125 с.
9. Загиров В.М. Словарь табасаранских личных имен. - Махачкала: ДГПУ, 2020. - 208 с.
10. Капаев И.С. Ногайские личные имена // Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа. - М.: Флинта, 2012. - С. 367-374.
11. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. - М.: Книжный дом «Либроком», 2019. - 264 с.
12. Магомедов М.А., Магомедов М.И. Аварские личные имена // Сводный словарь личных имен народов Северного Кавказа. - М.: Флинта, 2012. - С. 160-195.
13. Назирова А.М. Личные имена на стыке языков и культур: на примере аварских и азербайджанских имен: дис. ... канд. филол. наук. - Махачкала, 2014. - 170 с.
14. Толковый словарь азербайджанских личных имен <https://obastan.com/azerbaycan-gadin-adlarinin-izahli-lugeti/?l=>.

© Султанов Казимурза Гаджиевич (nur1@yandex.ru), Исаева Альпият Садрутдиновна (alpiat.isaeva@yandex.ru),
Гаджихмедова Аида Нурмагомедовна (ajka13@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

НОМИНАЦИЯ РАСТЕНИЙ В ГОРОДСКИХ ВЫВЕСКАХ В РОССИИ И КИТАЕ: ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ ВОСПРИЯТИЯ

Сунь Цюцзы

Аспирант,

Санкт-Петербургский государственный университет

qiuzi@yandex.ru

NOMINATION OF PLANTS IN URBAN SIGNAGE IN RUSSIA AND CHINA: LINGUOCULTUROLOGICAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PERCEPTION

Sun Qiuzi

Summary: The purpose of the study is to present unique and common names of plants in the texts of Russian and Chinese signs, using a questionnaire to identify emotions and associations that these names in signs cause in native speakers of Chinese and Russian languages, to study the specifics of the perception of informants and the effectiveness of the impact of this type of signboard texts on Russian and Chinese people.

The result of the work was the identification of both common and polar different principles of creating signage; determining the features of the use of plant nominations in urban signage in Russia and China; identifying the reasons for the perception of information city signage by representatives of different cultures – Russia and China.

Keywords: signboard, association, emotion, culture, nomination of plants.

Аннотация: **Цель исследования** – представить уникальные и общие названия растений в текстах русских и китайских вывесок, с помощью анкеты выявить эмоции и ассоциации, которые эти названия в вывесках вызывают у носителей китайского и русского языков, изучить специфику восприятия информантов и эффективности воздействия данного вида текстов вывесок на русских и китайских людей.

Результатом работы стало выявление как общих, так и полярно разных принципов создания вывесок; определение особенностей использования номинаций растений в городских вывесках России и Китая; выявление причин особенностей восприятия информационных городских вывесок представителями разных культур – России и Китая.

Ключевые слова: вывеска, ассоциация, эмоция, культура, номинация растений.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена большим интересом современных ученых к текстам на наружных носителях в языковом пространстве современных городов и к проблеме воздействия текстов на реципиентов – представителей различных культур. Вывеска – необходимый вид коммуникации в пространстве современного города, ее содержание отражает не только функцию организации, которую она представляет, особенности вкуса владельца организации и разработчика вывески, но и особенности мировосприятия носителей культуры города и страны. В связи с этим тексты вывесок могут быть не понятны для носителей другой культуры. Изучение ассоциаций, возникающих у иностранцев при чтении текстов вывесок в городах России, необходимо для понимания особенностей восприятия этих текстов носителями различных языков на основе специфики их культурной картины мира и национального контекста («фоновое знание, объединяющее материальные достижения того или иного этноса и его моральные и этические установки и правила» (Halliday, Hasan, 1991: 7).

Изучение названий вывесок поможет выявить скрытые в них традиционные ценности и менталитет народа.

Теоретической базой исследования являются публикации российских и иностранных авторов, в которых рассматриваются тексты вывесок с точки зрения лингвистики (Шмелева, 2014; Исмагилова, 2018; Дробан, Исаева 2020, Цзян Ин, 2017), лингвокультурологии (Емельянова 2007; Егорова, Тихонова, 2017), психолингвистики (Новичихина 2007; Врублевская 2015; Зueva 2014).

Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы и выводы исследования имеют лингвокультурную и психолингвистическую ценность и могут быть использованы в практике преподавания русского или китайского языка как иностранного, и также полезны при подготовке специалистов, разрабатывающих тексты внешних носителей информации в современном городе.

Методы и материалы исследования

В исследовании применялись общенаучные методы: анкетирование, систематизация, структурирование, обобщение.

Материалом исследования послужили методические работы российских и китайских авторов, которые были подвергнуты анализу с целью выявления специфики воздействия текстов на реципиентов-представителей различных культур, тексты вывесок в России и Китае, результаты анкетирования.

Было проведено анкетирование, в котором участвовали 100 человек (50 русских и 50 китайцев). Возрастной диапазон – от 14 до 60+ лет. Результаты анкетирования были статистически обработаны и проанализированы.

Обсуждение

В современном городе вывески являются тем объектом, который осознанно или неосознанно оценивается жителями каждый день – как с точки зрения ее культурологической и психологической приемлемости, так и с точки зрения ее эффективности или неэффективности.

Одним из важнейших принципов выбора или создания собственного названия для какой-либо фирмы/магазина является принцип использования культурологических знаний реципиентов, их экзистенциальной и социолингвистической компетенции. Культурологические знания современного горожанина – это результат взаимодействия различных культур и информации, нескольких направлений в пространстве города.

Интенсивное развитие средств массовой информации, международной торговли, туризма, расширение научных и образовательных ресурсов ускоряют обмен информацией, меняют кругозор людей и увеличивают их потребности в материальной и духовной жизни. Иноязычные вывески давно стали частью обыденной жизни и уже не вызывают удивления. В период глобализации и повсеместного распространения сети «Интернет» на образ жизни и мышления людей быстро не может влиять только традиционная культура. Зарубежное влияние прослеживается во всех аспектах жизни. Однако восприятие элементов зарубежной культуры часто бывает неправильным, становится причиной непонимания и неправильной оценки как объектов культуры, так и целей их создателей.

На городских просторах России и на территории Китая можно найти немало предприятий, имеющих названия с номинацией растений. С помощью сервисов «Яндекс. Карты» и «Y.P. ru» (желтые страницы) нами были собраны и проанализированы названия вывесок на территории Санкт-Петербурга. Для изучения вывесок Китая нами было принято решение локализовать исследование в рамках города Шанхай. Поиск производился посредством сервисов «大众点评», «美团» и «饿了么».

Для определения ассоциаций, которые вызывают названия вывесок, мы провели анкетирование среди носителей русского и китайского языков. Участниками эксперимента стали люди в возрасте от 14 до 60+ лет в количестве 100 человек (50 русских и 50 китайцев). В анкете мы использовали 6 вопросов, 5 из которых – вопросы с одним, фиксированным ответом, и 1 – открытый вопрос:

1. Ваш пол: м. / ж.
2. Ваш возраст: 14-18 / 19-29 / 30-59 / 60 и старше.
3. Ваше образование: начальное / среднее / высшее.
4. Какие эмоции вызывают у вас следующие русские тексты вывесок: радость / веселье / покой / раздражение / страх / печаль / не вызывает никаких эмоций?
5. Какие эмоции вызывают у вас следующие китайские тексты вывесок: радость / веселье / покой / раздражение / страх / печаль / не вызывает никаких эмоций?
6. Какие ассоциации у вас вызывают следующие названия вывесок? Почему? Объясните кратко.

Мы представляем анализ результатов анкетирования трех заголовков вывесок, где названием является номинация растения (Таблица 1).

Таблица 1.

Сравнение наличия предложенных вывесок на территории России и Китая

Название	Наличие в Санкт-Петербурге (Россия)	Наличие в Шанхае (Китай)
«Тыква» (магазин продуктов)	+	-
«Красные бобы» (постельное белье)	-	+
«Чабрец» (ресторан)	+	-

Магазин продуктов «Тыква» (г. Санкт-Петербург): обзор результатов

Тыква, согласно исследованиям в области национальной картины мира, является представителем «типичного (среднечастотного) образца категории «овощи», ибо этот овощ при эксперименте-анкетировании «назвать без времени на обдумывание любые пятнадцать овощей» оказался на седьмом месте (Дзюба, 2015:156). По данным анкетирования, название вывески «Тыква» (магазин продуктов) вызывает у россиян больше положительных эмоций, чем негативных. Так, 48% информантов выбрали «веселье», 16% – «радость», 18% – «покой», 8% выбрали «не вызывает никаких эмоций», 6% – «раздражение», 2% – «страх», 2% – «печаль». Российские информанты назвали те ассоциации, которые вызывает у них цвет тыквы: «тепло» (6 чел.), «уют» (4 чел.). В ответах информантов были выделены и другие особенности внешнего вида

тыквы, например: «яркая» (4 чел.), «большая» (7 чел.), «толстая» (3 чел.), «круглая» (8 чел.). Все информанты, которые назвали данные слова при описании своих ассоциаций, определили свои эмоции как «весело». В ответах респондентов есть и ассоциации, связанные с качествами характера человека: «душевный» (1 чел.), «дружелюбный» (1 чел.), «простой» (2 чел.), «надежный» (2 чел.). Присутствуют и ассоциации со «сбором урожая» (5 чел.), а также тыква символизирует «достаток» (3 чел.) и «счастье» (2 чел.).

Кроме того, проникновение западной культуры также прослеживается. У 4 респондентов ассоциация с праздником Хеллоуин, на котором у людей привычки вырезать тыкву. У 3 респондентов ассоциация со сказкой «Золушка», потому что в сказке была карета из тыквы.

Другие конкретные ассоциации русских информантов можно представить следующим образом по степени убываемости: «что-то семейное, домашнее» (3 чел.); «что-то полезное» (1 чел.); «осень» (1 чел.); «значение слова *тыква* на сленге – *морда, лицо*» (1 чел.).

Большинство китайских респондентов также считают, что название «Тыква» (магазин продуктов) может вызывать положительные эмоции. 47% из них выбрали «радость», 8% – «веселье», 33% – «покой», 12% – «не вызывает никаких эмоций», и никто не выбрал «раздражение», «страх» и «печаль». Треть респондентов выбрала «покой». На уточняющий дополнительный вопрос респонденты ответили, что тыква – это простой овощ, который есть дома, его легко приготовить, и блюдо из тыквы – это элемент спокойного ужина.

Самая частотная ассоциация у китайских респондентов (8 чел.) – «цены на товары в данном магазине невысокие, ведь тыква – доступный по цене овощ для любого человека». Второй по частотности ассоциацией является Хэллоуин (7 чел.). Один респондент написал, что «на вывеске магазина должно быть изображение фонарей из тыквы, и это является элементом привлекающим, особенно для детей». У троих респондентов ассоциация со сказкой «Золушка».

Внешние характеристики тыквы, которые представляют себе русские респонденты, также прослеживаются и в ответах китайских респондентов, они писали, что «тыквы свежие и сладкие, радуют людей» (2 чел.), «цвет тыквы дает ощущение тепла» (4 чел.), «тыква толстая и милая» (5 чел.). Один из респондентов представил себе облик полной бабушки, которая улыбалась, держа в руках и толстую тыкву. Похожая ассоциация ещё у другого респондента – «тыква с улыбающимся лицом».

Немалое количество китайских респондентов (7

чел.) считает, что магазин продуктов называется «тыквой» невелик, помещение магазина маленькое, например, один респондент так ответил: «магазин маленький, здесь вряд ли можно купить экзотические овощи, только обычные овощи», т.е. он считает, что ассортимент овощей в этом магазине недостаточно богат. Но это название не вызвало негативную эмоцию у остальных 6 респондентов, как они говорят: «хотя овощей видов не слишком много, но их выращивают сами фермеры, и в них меньше пестицидов» (1 чел.), «хотя магазин не большой, овощи в нем продаются полезные» (3 чел.), и 2 респондента ответили с помощью китайской поговорки – «воробей хоть и маленький, но все органы у него на месте» (2 чел.).

Сравнивая результаты анкетирования, мы можем обнаружить, что внешний вид тыквы симпатичен большинству китайских и русских респондентов, и тыква часто ассоциируется с «улыбкой», кроме того, тыква часто персонифицируется как человек с положительными характерами и качествами в ассоциациях респондентов, например надежный, добрый, дружелюбный человек, добросердечная бабушка. Цвет тыквы тоже им нравится. Более того, мы также обнаружили влияние западной культуры на китайцев и русских, хорошо известны западные традиционный праздник и сказка, связанные с образом тыквы.

Однако разница в ассоциациях при восприятии названия очень большая. Прежде всего, китайцы видят в названии размер магазина – маленький, для русских в названии «Тыква» нет этой коннотации. Во-вторых, русские в названии увидели связь с домом, уютом, у китайских респондентов таких ответов нет. В-третьих, многие китайские респонденты в названии увидели связь с ценовым уровнем магазина: по их мнению, магазин с названием «Тыква» не может быть дорогим и его ассортимент состоит из недорогих овощей и других товаров. Далее русские респонденты отметили связь названия со сбором урожая, китайские респонденты не дали таких ответов. Еще интересный факт: русские респонденты в ответах указали на связь названия магазина со сленговым значением слова «тыква» (голова). В китайском языке нет такого значения слова «тыква».

Фирма «Красные бобы» (г. Шанхай): обзор результатов

Результаты эксперимента показали, что большинство русских людей считают, что «красные бобы» не подходит для названия магазина постельного белья, и это название их раздражает (26%). 21% россиян считают название смешным, поэтому они выбрали тип эмоции «веселье», 15% из них выбрали «покой», 13% – «не вызывает никаких эмоций», 9% – «страх» и «печаль», 7% – «радость». Мы обнаружили, что большинство русских информантов объявили, что они не понимают это название вывески, и

их ассоциации были разнообразными. Основные причины, по которым это название вызвало негативные эмоции у информантов, – следующие:

1. цвет красных бобов вызывает негативные ассоциации, и информанты так и написали в анкете: «Ассоциация с чем-то кровавым» (3 чел.), «Красный цвет агрессивный, который вызывает неприязнь, и «Красные бобы» (постельное белье) больше ассоциируется с борделем» (1 чел.), «Почему они красные? Непонятно» (3 чел.);
2. информанты не могут связать растение «красные бобы» с магазином постельного белья. 6 из них использовали слово «странно» при описании названия магазина, один информант считает, что постельное белье обычно ассоциируется с мятой, лавандой и пастельными тонами, а не красными бобами. Один из информантов отреагировал вопросом: «Зачем белье называть едой?». Также были названы и другие негативные ассоциации: «ассоциации с чем-то неудобным» (2 чел.), «Представляю, как бобовая паста пачкает постельное белье, это не приятно» (1 чел.). Кроме негативных ассоциаций, есть также нейтральные и положительные: трое русских информантов считают, что название вывески связано с национальными культурными элементами. Ответы распределились следующим образом: «национальный орнамент», «что-то экзотическое», «белье с восточными рисунками». Другие информанты имели следующее мнение: «мягкое» (1 чел.); «представляю, как смешно на них лежать» (1 чел.); «мультяшная про гусыню и бобы» (1 чел.); «сказка «Принцесса на горошине»» (1 чел.); «интересное название, словно в нем есть загадка» (1 чел.); «прикольно» (1 чел.).

Анализируя реакции китайских информантов на вывеску с названием «Красные бобы» (постельное белье), можно отметить, что больше половины из них выбрали эмоцию «покой» (63%), 22% – «радость», 9% – «не вызывает никаких эмоций», 4% – «веселье», 2% – «раздражение», и никто не выбрал «страх» и «печаль». «Красные бобы» (постельное белье) вызывает ассоциацию у 7 китайских информантов с символическим значением этого растения: «тосковать друг о друге». Трое китайских информантов дали перифраз для «красных бобов» – 相思子/相思豆 (перевод: «бобы тоски по кому-то»). У четырех китайских информантов данное название вызвало впечатление полного, сладкого вкусового ощущения пасты из красных бобов, которое доставляет удовольствие. Далее были названы и тактильные ощущения: информанты представили подаваемое в магазине белье как комфортное для тела. Ещё трое информантов вспомнили популярную песню «Красные бобы», которую исполняет известная китайская певица Ван Фэй. Другими конкретными ассоциациями являются следующие: «тепло» (5 чел.); «теплая семья» (3 чел.);

«сказка «Принцесса на горошине»» (2 чел.); «красные постельные принадлежности для проведения свадьбы» (2 чел.); «зима» (1 чел.); «высокое качество сна» (1 чел.); «нежность» (1 чел.).

Название «Красные бобы» для китайцев – не просто словосочетание. Согласно древней китайской легенде, во время династии Хань молодой мужчина служил в армии и должен был защищать границу, а его жена ждала его возвращения. Многие дни она стояла под деревом, плакала кровавыми слезами, и в конце концов умерла. После смерти женщины на дереве стали расти красные бобы, которые по-китайски называются «相思子/相思豆». Поэтому красные бобы являются символом искренней любви. В стихотворении «Любовное томление» поэт Ван Вэй (поэт времени династии Тан) говорит:

«Красные бобы в долинах юга,
За весну еще ветвистей стали.
Наломай побольше их для друга –
И утешь меня в моей печали» (перевод А.И. Гитовича).

В поэзии частот используют образ бобов для описания тоски по любимому человеку. В цы (жанр художественной литературы древнего Китая – времени эпохи Пяти династий) автора Ню Сици мы читаем: «Я не могу смотреть на красные бобы, мои глаза наполнены слезами любовной тоски». И так, название «Красные бобы» для китайцев связано с мыслями о любви – пусть печальной, но нежной и верной. И так воспринимает свою вывеску хозяин магазина, так же объясняется и коммуникативная целенаправленность использования этой вывески.

Понятия «тоска», «семья», «тепло» и «любовь» в ассоциациях у российских информантов при чтении названия вывески «Красные бобы» не прослеживались совсем. Мы не обнаружили и ассоциацию с красными постельными принадлежностями, связанную с китайскими свадебными обычаями. Более того, для русских людей название магазина постельного белья «Красные бобы», так лирично воспринимаемое китайцами, вызвало часто удивление и негативные ассоциации.

Единственная совпадающая ассоциация у российских и китайских участников опроса – ассоциация со сказкой «Принцесса на горошине» (такой ответ дали по 1 респонденту от каждой страны). Это говорит о том, что несмотря на принадлежность к разным культурам, у респондентов встречаются общие ассоциации, и они базируются на общемировых знаниях, в частности, на знании сюжетов сказок, известных во всех странах.

Ресторан «Чабрец» (г. Шанхай и Санкт-Петербург): обзор результатов

Это название вывески не вызвало явных негативных эмоций у информантов двух стран. Большая часть рос-

сийских информантов выбрала эмоцию «покой» (37%), а китайские информанты – «радость» (32%). У 16 российских информантов возникли ассоциации с чаем, они ответили: «чай с чабрецом очень популярен», «дома мы всегда пьем чай с чабрецом», «эту траву заваривают в чай», «этот ресторан с большой чайной картой». Кроме того, 11 участников ассоциируют это название вывески с восточными блюдами, 10 ассоциируют с травами, у 8 человек – ассоциации с ароматом данного растения, 4 подчеркивают успокаивающий эффект растения, 3 считают, что в этом ресторане – здоровое питание. Судя по всему, это растение хорошо известно большинству российских информантов: в ответах встречается информация о его методах применения, вкусе и эффективности использования.

Китайские информанты в своих ответах показали следующее: прежде всего, китайцы чаще ассоциируют название вывески с тем, что блюда, приготовленные этим рестораном, очень вкусные (17 чел.). 6 китайских информантов указали, что название вывески – каламбур. Дело в том, что «чабрец» на китайском языке обозначается иероглифами «百里香», где иероглифы «百里» значат «сто ли» («ли» – мера длины, равная 0,5 км), иероглиф «香» означает «аромат или приятный вкус». 9 человек вспомнили, что это специя для приготовления еды, а 4 предположили, что это название ресторана европейской кухни, в которой часто используется чабрец. У 3 респондентов прослеживаются ассоциации с ароматом такого растения. Из вышесказанного можно сделать вывод, что у китайских информантов больше ассоциаций со вторым значением «百里香» – приятным ароматом, который распространяется на сто ли. Такой ассоциации не существует в сознании российских респондентов.

Итак, и русские, и китайские информанты читают, что название ресторана «Чабрец» предлагает думать о вкусной еде в нем, однако русские думают, что это ресторан восточной кухни, а китайцы уверены, что европейской. Для русских «чабрец» – название растения, которое связано с чаепитием. Русские добавляют чабрец в чай, у китайцев нет такой привычки, поэтому для них ассоциация чабреца с чаем невозможна. Однако качество чабреца – его аромат – в китайском иероглифическом языке стало каламбуром, и это слово таким образом привлекает к себе внимание.

Заключение

Мы видим, как в характере вербальных ассоциаций обнаруживается специфика культурной картины мира. При сравнительном анализе данных эксперимента был выявлен ряд ассоциативных сходств и различий в восприятии трех названий вывесок с номинацией растений представителями России и Китая.

Разница в питания и вкусовых предпочтениях предпочтений двух стран, особенности культуры являются причиной разных ассоциаций.

Мы обнаружили, что названия вывесок вызывают у людей не только эмоциональные переживания, но и сенсорные, что выражается в том, что многие информанты использовали в своих ответах некоторые специальные слова или словосочетания для описания сенсорных переживаний, например: «тепло», «вкусно», «грязно», «мягкий», «густой вкус», «хрустящие кабачки». В психологии это явление называется синестезией. Синестезия (от греч. *synaesthesia* – совместное чувство, одновременное ощущение) – явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств (Краткий психологический словарь. 1998).

Хотелось бы обратить внимание на интересный факт, связанный с особенностью восприятия предмета представителями России и Китая. В нашем ассоциативном эксперименте мы просили китайских и русских респондентов назвать конкретно свои ассоциации. Китайские респонденты почти все прямо называли ассоциации или отвечали «нет ассоциации». Однако многие русские респонденты вместо того, чтобы назвать, с чем ассоциируется называемый нами объект, описывали свои ощущения, например: «приятное название, хочется зайти», «равнодушна к тыкве», «здесь, наверное, я почувствую себя комфортно». Это позволяет сделать интересный вывод: россияне больше внимания уделяют своим внутренним переживаниям, эмоциям, и хотят выразить именно их в первую очередь.

Экспериментальные данные доказывают, что респонденты из Китая и России имеют как одинаковые, так и полярно разные эмоциональные реакции на одно и то же название, особенно это заметно, когда название вывески и связанные с ним ассоциации вызывают у носителей языка негативные эмоции. Это говорит о важности процесса межкультурного обучения, что, несомненно, будет отражаться в правильном понимании культуры разных стран.

Наше исследование – это часть процесса изучения, представления и сохранения традиционной культуры; оно имеет большое значение не только для лингвистики, но и для культурологии, психологии, этнологии, социологии и других гуманитарных наук. Результаты исследований важны для формирования поликультурной личности нашего времени – времени постоянного взаимодействия культур.

ЛИТЕРАТУРА

1. Врублевская О.В. Модный эргоним в языковом сознании современного горожанина: экспериментальное исследование // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. 2015. № 9–10 (104). С. 120-125.
2. Голубева Н.Г. «Исследование культурного контекста как основа для определения смысловых составляющих концепта в художественном тексте (на материале романа В. Скотта «Вейверли»)» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Филологические науки» №2(46), 2010. С. 8-12.
3. Дзюба Е.В. Д 43 Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: монография / Е.В. Дзюба; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2015. – 286 с.
4. Дробан В.В., Исаева Л.А. Лексема «мир» в современном эргонимическом пространстве (на материале наименований коммерческих организаций Краснодарского края) // Филология и человек. 2020. № 4. – С. 46-59.
5. Егорова Е.Н., Тихонова К.А. Функционирование урбанонимов в лингвокультурном пространстве города (на примере анализа урбанонимов г. Архангельска) // Арктика и Север: междисциплин. электрон. науч. журн. – 2017. – № 1 (26). – С. 14–23.
6. Емельянова А.М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтничного города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Емельянова Аксана Михайловна; [Место защиты: Башкир. гос. ун-т]. – Уфа, 2007. – 23 с.
7. Зуева, Т.А. Лингвокреативный потенциал неофициальных урбанонимов Екатеринбурга: от Буша до Черепахи / Т.А. Зуева // Уральский филологический вестник. Сер. Психоллингвистика в образовании. – 2014. – No2. – С. 151-155.
8. Исмагилова А.Р. Языковое и семантическое многообразие эргонимов // Казанский лингвистический журнал. 2018. Т. 1. № 1. – С. 66 -75.
9. Краткий психологический словарь. – Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998. [Электронный ресурс] URL: <https://psychology.academic.ru/2295/%D1%81%D0%B8%D0%BD%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8%D1%8F>. Дата обращения: 10.06.22.
10. Новичихина, М.Е. Из опыта экспериментального исследования коммерческих названий / М.Е. Новичихина // Вопросы психоллингвистики. – 2007. – № 5. – С. 67–78.
11. Шмелёва Т.В. Ономастикон российского города / Т.В. Шмелева. – Саарбрюккен: LAP Lambert Academic Publishing, 2014. – 137 с.
12. Нью Сици Цы слагают на мелодию Шэн Чжа Цзы Изогнутое новолуние похоже на бровь. Эпоха Пяти династий.
13. Цзян Ин. Русский язык в приграничном Китае (на материале текстов китайских рекламных вывесок на русском языке г. Хэйхэ, провинция Хэйлунцзян): дисс.. к. филол. н. Благовещенск, 2017. – 285 с.
14. Halliday M.A.K. and Hasan R. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Oxford University Press, 1991. – 126с.

© Сунь Цюцзы (qiuzi@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

ПРИНЦИПЫ АНАЛИЗА ФОНОСЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ В ТРУДАХ В. ВЕЙДЛЕ

Супрун Светлана Васильевна

канд. филол. наук, доцент,
Кубанский государственный университет физической культуры, спорта и туризма (г. Краснодар)
suprun_c@mail.ru

PRINCIPLES OF THE ANALYSIS OF THE PHONOSEMANTIC STRUCTURE OF POETIC SPEECH IN THE WORKS OF V. WEIDLE

S. Suprun

Summary: This article is an attempt to comprehend the views of the philosopher and literary critic of the Russian diaspora V. Weidle on the phonosemantics of poetic speech. Weidle believed that the reader perceives poetry not only by the power of imagination, but also by inner hearing. That is why, according to the critic, poetic speech should be studied only by the methods of philological sciences – linguistics and poetics. The conducted research allowed to formulate and systematize the principles of the analysis of the phonosemantic structure of the poetic text, developed by V. Weidle.

Keywords: V. Weidle, Russian abroad, poetic speech, phonosemantics, onomatopoeia, sound interpretation, analysis methodology.

Аннотация: Настоящая статья представляет собой попытку осмысления воззрений философа и литературного критика русского зарубежья В. Вейдле на фоносемантику поэтической речи. Вейдле считал, что читатель воспринимает поэзию не только силой воображения, но и внутренним слухом. Вот почему, по мнению критика, поэтическая речь должна изучаться только методами филологических наук – лингвистики и поэтики. Проведённое исследование позволило сформулировать и систематизировать принципы анализа фоносемантической структуры поэтического текста, выработанные В. Вейдле.

Ключевые слова: В. Вейдле, русское зарубежье, поэтическая речь, фоносемантика, ономотопея, звукомысл, методика анализа.

Введение

Изучению фонетической структуры речи в той или иной мере посвящали свои работы многие философы, ученые и исследователи (Платон, М.В. Ломоносов, В. Гумбольд, И.А. Бодуэн де Куртенэ, Ф. де Соссюр и др.). В России основоположниками фоносемантики считаются С.В. Воронин, В.В. Левицкий и А.П. Журавлёв, научная деятельность которых пришлась на вторую половину XX века. Концепции, предложенные ими, позволили сформировать направления работы научных центров и школ [5]. Вместе с тем обширная научно-исследовательская деятельность проходила в русском зарубежье практически до 80-х годов XX столетия. В эмиграции (первая волна 1920 – 1940 гг) истолкованием звучания поэтической речи занимались представители русской формальной школы. В 1926 г. возник Пражский лингвистический кружок, в который входили А.В. Исаченко, Н.С. Трубецкой, Р.О. Якобсон, С.О. Карцевский, Я. Мукаржовский и другие. Кружок использовал сравнительную методологию и определял поэтическую речь как антитезу практическому языку. В конце 1920 – 1930-х гг. в рамках кружка сложилась Пражская школа структуральной лингвистики и фонологии. По направлению своих исследований В. Вейдле был близок структуралистам, однако имел с ними резкие расхождения по многим вопросам и отличался общим своим мировоззрением. Будучи историком и философом культуры, искусствове-

дом и литературным критиком, В. Вейдле не считал себя академическим учёным, возможно, поэтому его научный вклад в становление фоносемантики не оценен в должной мере до сегодняшних дней. Вместе с тем к числу его заслуг можно отнести изучение и анализ стиля, звукописи, он также разработал понятие звукомысла.

Поэтому цель данной статьи – обозначить ведущие принципы анализа фоносемантической структуры поэтической речи, сформулированные В. Вейдле в работах, опубликованных преимущественно за рубежом в периодических изданиях.

Материалом для исследования послужили литературно-критические работы и статьи В. Вейдле. Связь в художественном слове звука и значения (имени и предмета), обозначаемых терминами ономотопея и звукомысл, Вейдле обстоятельно рассмотрел в своей книге «Эмбриология поэзии. Введение в фоносемантику поэтической речи» (Париж, 1980). В статье использованы описательный и сопоставительный методы.

Принципы анализа фоносемантической структуры поэтической речи, сформулированные В. Вейдле

Важно отметить, что структурно-фонетические критерии анализа В. Вейдле определял именно для поэтической речи, а не для языка повседневного общения:

«Сам стих, поскольку в нем оживает и осмысливается метрическая схема, уже явление звуко смысла» [2, с. 175]. Ведь поэтический текст – это не просто сочетание умело подобранных слов, это есть некий «творческий акт», воплощенный в высказывании [2, с. 145]. Соответственно «при анализе поэтических текстов мы имеем дело с фонетическими, а не абстрактно-фонологическими различительными чертами (или элементами) фонем, – в этом ведь и сказывается глубокое несходство звуко смысловой поэтики (фоносемантики) и фонологии, как чисто языковедческой дисциплины» [1, с. 297].

В основе анализа фоносемантической структуры, по утверждению литературного критика и философа, лежит специфика речевых звуков (фонем), которая определяется смысловой стороной, а в результате соединения этих двух сторон их общим свойством становится «семантическая осложненность».

В своих трудах Вейдле не мог обойти стороной один из главных вопросов первой половины XX века – соотношение звука и значения. Здесь мы находим расхождение с идеей о произвольности языкового знака, изложенной Ф. де Соссюра в «Курсе общей лингвистики». Для Вейдле смысл в поэтической речи не растворяется в системе языка, а использует все языковые преимущества последней. Происходит слияние слова и образа, звуковой и смысловой стороны: «Поэзия рождается из слова, через слова, в словах, из слов. Из услышанной музыки их звуков, смыслов, звуко смыслов. Этого долго не понимали; многие не понимают и теперь» [3, с. 27]. Это позволяет уйти от беспредметности анализа лишенных смысла структур и форм (как у структуралистов и формалистов, например). В поэзии единство смысла и звука воплощает онома-топоея: «Основной принцип образования языка тот же, что и принцип поэтической речи – онома-топейный, создание сходства между именем и тем, что названо этим именем» [4, стр. 48].

По мнению Вейдле, поэтическая речь – это не жонглирование словами. Для того, чтобы выразить «все впечатленья бытия» нельзя воспользоваться любыми словами, подходящими по смыслу и изобразительности или близкими по звучанию. Часто нужные, незаменимые слова поэт находит не сразу, а в результате долгого труда. Потому что слова, помимо их предметного значения, несут в себе звуковые и звуко смысловые свойства. Именно из таких слов и звуков, постепенно становящихся звуко смыслами, и рождается поэзия, в которой «видимое или слышимое не обозначает смысловое, а выражает его, отождествляясь с ним» [2, с.164]. При этом не следует забывать, что «как бы ни были равноправны поэтические царства, без музыки нет поэзии, а музыку не диссонансы творят; и плавности гласных она благоволит любовней, чем скрежету согласных» [3, с. 71]. В своих статьях, собранных впоследствии в книгу «О поэтах и поэ-

зии», задавшись целью проследить фоносемантическую структуру, увидеть возможности звука и смысла, которые предоставляются речи языком, Вейдле анализирует стихи А. Блока, В. Брюсова, А. Ахматовой, Б. Пастернака, М. Цветаевой и других.

Используя выработанные им принципы фоносемантического анализа, критик и философ показывает, как модные модернистские ухищрения искажают поэтическую речь, делают её трудной для смыслового понимания и звукового воспроизведения. Так, в ранней поэзии Пастернака он видит лишь набор слов «столь же логически бессвязных (хоть и спаянных синтаксически), непрозрачных, как непрозрачно стихотворение в целом, но и столь же насыщенных словесной вязью, густой, текучей массой звуко смыслов, не сливающийся в единый всеобъемлющий, пусть и все еще неотрывный от звука, смысл» [2, с. 88].

И в противовес, в поэзии В. Ходасевича находит нужное и верное слияние звука и смысла. Особая звуко-смысловая выразительность (например, в стихотворении «Палкой щупая дорогу»), по мнению Вейдле, достигается:

- существительными в именительном падеже, которые создают предметную конкретность образа (слепой, дом, лужок, забор, корова, ключья);
- детали текста обозначены прямыми наименованиями, исключаящими двоякое понимание, поэтому доступны для восприятия;
- звучанию простых слов соответствует простая интонация и незамысловатый ритм, отражающие неспешность движения слепого по дороге;
- ритмико-синтаксическая структура стихотворения обогащает музыкой поэтические строки: «Все рифмы на О, и кроме того, прислушайтесь, везде это О, большинство ударений падает на О (все четыре вчетырехударной строчке третьей от конца): бродит, осторожно, бормочет, дом, лужок, корова, ключья, все, чего. Выньте этот звук, афоризм и картинка останутся, исчезнет поэзия...» [2, с. 40];
- точность звука и смысла – это отражение внутренних эмоций поэта.

Поскольку понятие звуко смысла находится на пересечении лингвистики и поэтики, Вейдле указывал на существенный момент возникающих при фоносемантическом анализе затруднений: «Звуковую и структурную его сторону мы отделили от смысловой, без чего лингвистики и быть не может, а теперь отделение это сразу же становится под вопрос, причем раздвояется и само понятие смысла» [3, с. 29]. Анализируя в качестве примера стихи Корнеля и Шекспира, Вейдле замечал: «Структурная их прелесть независима от контекста, как и независим от него их непосредственный, ими самими высказываемый смысл» [3, с. 87]. Опираясь в своих рассуждениях на примеры из творчества русских и иностранных поэтов (Пушкина,

Баратынского, Лермонтова, Валери, Малларме и других), Вейдле убедительно доказывает, что то, что «высказано в слиянии звука и смысла, то высказано навсегда» [2, с. 179]. Вот почему Вейдле призывал поэтов-современников тщательней работать над фоносемантикой речи.

Выводы

Уделяя большое внимание в своих трудах фонетической стороне поэтической речи, Вейдле выработал собственные принципы фоносемантического анализа:

- «В языках, лингвистами изучаемых, в рассудительном и практическом языке нет ничего кроме общепризнанной условной связи между знаками и тем, что обозначают эти знаки» [3, с. 22]. В поэтической же речи звук и смысл подлежат в определённой мере объективному анализу;
- Поэзия рождается из наличия в тексте ономапии, метафоры, образа, звуко смысла и т.п. Словесная эффективность, новизна форм не всегда рожают гармоничное сочетание звука и смысла.
- Звук и смысл в поэтической речи неразделимы. Звуко смысл служит изображению и выражению. Именно поэзия требует одновременного восприятия фонетической и семантической стороны слова. Способность видеть это в тексте делает анализ целостным.
- Для выражения смысла требуются не все слова, а только единственно верные, подходящие по всем параметрам.
- Без звуков нет поэзии. Музыкальность звучания

поэтической речи создают гласные звуки.

- Выразительность слова в языке может быть усилена соседними словами.
- Ритмико-синтаксическая структура поэтической речи должна отражать гармоничный союз значения слов и звука, ритма, мелодии.
- Стихотворный синтаксис «подчиняется смыслу, но именно смыслу больше, чем значению слов и предложений, и звуко смыслу, а не смыслу, для которого не важен звук». Поэтому при анализе важно учитывать фонетическое сочетание стоящих рядом слов, это «существенней бывает для него – не только из-за звука, но и по смыслу или звуко смыслу – чем их синтаксическая связь (в качестве подлежащих, сказуемых, прямых дополнений, определений), еще и обозначаемая нередко союзами или предлогами, которым придать выразительность бывает трудно» [2, с. 180].
- Важным критерием оценки остается художественное мастерство поэта, его способность быть художественно убедительным, потому что «поэт не просто говорит стихами, а обращается к нам через стихотворения, «говорит» путем создания из словесной, звуко смысловой ткани органических единств, именно и сочлененных на подобие живого организма» [2, с. 186].

Таким образом, несмотря на накопленный опыт фоносемантических исследований в России, концепция Вейдле по-прежнему актуальна и требует дальнейшего научного осмысления и обобщения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вейдле В.В. Критические заметки об истолковании стихотворений, по преимуществу касающиеся трудов Р.О. Якобсона, Ю.М. Лотмана, К.Ф. Тарановского // Вопросы литературы. 1992. № 1.
2. Вейдле В.В. О поэтах и поэзии. Париж: Сорбонна, 1973.
3. Вейдле В.В. Эмбриология поэзии. М.: Изд – во «LVS», 2001.
4. Розова Е.О. Философия искусства В. Вейдле. Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. 2015. № 1
5. Шляхова С.С. О состоянии фоносемантики в России. Статья третья. Российские фоносемантические школы и центры. Вопросы психолингвистики. 2020. № 2 (44). С. 124 – 145.

© Супрун Светлана Васильевна (suprun_c@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИМЕНОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Цянь Цзысинь

Аспирант, Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина
809314697@qq.com

MODERN TRENDS IN NAMED PERSON IN CHINESE

Qian Zixin

Summary: This article discusses the theoretical perspectives of sociolinguistics and philology in combination with the research content of anthroponyms, and also uses the method of quantitative and qualitative analysis of anthroponyms. Based on the statistical results of sample data, linguistic elements such as the form, sound and meaning of people's names are mainly analyzed and explained, and through a comparative study of the differences between the formation periods of the PRC, clans, cultures and other factors. In particular, great attention is paid to the study of the names of the generation of the 1980s, 1990s and 2000s. The study of the human name is connected and intersects with many disciplines, such as: folklore, sociology, cultural linguistics, and so on. From ancient times to the present day, the culture of personal names of each period is closely related to its specific characteristics of the era and political and economic development. Thus, by tracing the evolution of the system of personal names, we can indirectly observe changes in the history of China. At any time, Chinese names have been the crystallization of the wisdom of the Chinese nation and carried the vision of the future of Chinese sons and daughters. Studying the culture of the origin of Chinese names can not only study the traditional vision of the people, but also explore the origin and development of naming. In the course of our research, we also found that Chinese names have much in common in their meanings, and at the same time, due to gender differences and public opinion, dominant in a given period, which is also of particular scientific interest.

Keywords: onomastics, anthroponymy, naming, female Chinese names, male Chinese names, etymological meaning of the name, naming system, current state of the anthroponymicon.

Аннотация: В данной статье рассматриваются теоретические перспективы социолингвистики и филологии в сочетании с исследовательским содержанием антропонимики, а также используется метод количественного и качественного анализа антропонимики. Основываясь на результатах статистики выборочных данных, в основном анализируются и объясняются лингвистические элементы, такие как форма, звучание и значение имен людей, а также посредством сравнительного изучения различий между периодами становления КНР, родами, культурами и другими факторами. В особенности огромное внимание уделено изучению имен поколения 1980-х, 1990-х и 2000-х годов. Изучение человеческого имени связано и пересекается со многими дисциплинами, такими как: фольклор, социология, культурная лингвистика и так далее. С древних времен и до наших дней культура личных имен каждого периода тесно связана с его специфическими характеристиками эпохи и политическим и экономическим развитием. Так, проследив эволюцию системы личных имен, мы можем косвенно наблюдать изменения в истории Китая. В любое время китайские имена являлись кристаллизацией мудрости китайской нации и несли видение будущего китайских сыновей и дочерей. Изучение культуры возникновения китайских имен может не только изучить традиционное видение народа, но и исследовать происхождение и развития именованного. В ходе нашего исследования мы также обнаружили, что китайские имена имеют много общего в их значениях, и в то же время, из-за гендерных различий и общественного мнения, доминирующим в тот или иной период, что также представляет особый научный интерес.

Ключевые слова: ономастика, антропонимия, имянаречение, женские китайские имена, мужские китайские имена, этимологическое значение имени, система именованного, современное состояние антропонимикона.

Изменения, происходящие в составе имен и их значениях, представляют собой продукт мультикультурализма. По мере того, как общество становится все более многоликим и разнообразным, выбор имени представляется все более широким. В разные периоды имя может быть изучено и истолковано в контексте культурной идентификации и стратегий аккультурации.

Непрерывное развитие общества неизбежно влечет за собой изменения в социальной психологии. То, как развивается общество на разных этапах, напрямую влияет на формирование мировоззрения его членов, направленность их стремлений, эстетические и духовные ценности, и эти изменения в большей или меньшей степени отражаются в системе антропонимов. Тем самым

общественные изменения могут быть отражены через динамические изменения системы имен.

В данной работе нам было интересно проследить, как изменялись со временем тенденции именования детей в Китае: что влияло на эти изменения, какие формировались особенности выбора имени. Для решения этой задачи мы проанализировали статистику антропонимических номинаций, а затем прокомментировали и обобщили полученные данные.

Исследование выбора и предпочтений в отношении имени ребенка проводилось нами с использованием культурно-психологического и исторического подходов. Так, например, количественные подсчеты, проведенные

ходе работы, позволили выявить важные факторы, определяющие предпочтения в выборе детских имен, тогда как качественные данные соотношения с культурой этапа становления общественных событий обеспечили более глубокое понимание наблюдаемых явлений. Наш материал хорошо иллюстрирует то, что имена тесно связаны со всеми сторонами и реалиями повседневной жизни – причем не только как референтные наименования отдельных лиц, но и как особые знаки, отличающие друг от друга разные группы людей. В китайской культуре имена зачастую неотделимы от эпохи, в которой они существуют.

Основным объектом анализа в данной работе являются имена граждан Китая поколения 1980-х, 1990-х и 2000-х гг.

Исследования по изучению антропонимов появились в Китае сравнительно рано. Первая работа, в которой проведен анализ происхождения фамилий в Китае, была «世本» Шибэнь¹, написанная в конце периода Воюющих царств. В книгах «史书» 'истории' и «姓氏谱» 'спектре фамилий'², 'Происхождение китайских иероглифов'³ и других книгах был проведен соответствующий анализ и разбор имен. Еще в доциньский период существовали исследования причин возникновения фамилий.

В упомянутой выше книге «说文解字» 'Происхождение китайских иероглифов' Сюй Шэнь, написанной во времена правления династии Хань, говорится:

Таблица 1.

Перевод

姓，人所生也。古之神圣母感天而生子，故称天子从女从生，生亦声	«Фамилия рождается от человека. Древняя богиня, Дева Мария, была вдохновлена небом и родила сына, поэтому говорят, что сын неба рождается от женщины, и рождение тоже звук».
名，自命也，从口夕。夕者冥者，冥不相见，故以口自名	«Те, кто в темноте ночи, не видят друг друга, поэтому они используют свои имена, чтобы назвать себя».
	(Перевод – Ц. Цзысинь)

В этих текстах дано объяснение функций «фамилии» и «имени» с точки зрения формы и значения. От династии Хань до династии Мин, под влиянием концепции кланов, изучение имен было сосредоточено на анализе семей-

ных родословных. Со времен династии Цин фокус исследований сместился в сторону исследования личных имен. Некоторые ученые рассматривали также отношения между именами и символами в личных именах для изучения их толкования. С течением времени имена и фамилии постепенно стали восприниматься как единое целое. В основном, исследования китайской антропоники сосредоточены на первоначальном значении имени, его происхождении и развитии, изучении фамилий, генеалогической истории и правил именования⁴.

Имена поколения 1980-х гг.

В ходе исследования мы обнаружили, что в конце 1980-х годов в китайских именах все еще было достаточное количество дублирующих иероглифов.

Так, среди 200 женских имен отмечено 12 повторяющихся, например, 媛媛 Юань Юань 'красивая женщина', 莉莉 Ли Ли 'благополучие', 利利 Ли Ли 'польза', 菲菲 Фен Фен 'польза, интерес', 佳佳 Цзя Цзя 'прекрасный, красивый, благоприятный', 思思 Сы Сы 'думать, мысль, скучать', 清清 Цин Цин 'чистый светлый, ясный, благородный, тихий, ясный, честный', 玲玲 Линь Линь 'звукоподражание звону камня (яшмы); звук столкновения нефритовых предметов; яркий или красивый внешний вид', 珊珊 Шань Шань 'звон яшмы; чистый, прозрачный (напр. о росе)', 银银 Инь Инь 'серебро; серебряный'.

Мужские имена с повторами в этом поколении встречаются редко. Из 200 опрошенных нами студентов только у одного отмечено повторяющееся имя: 威威 Вэй Вэй – первоначальное значение 'великая сила, престиж, авторитет, влияние; достойный уважения; сила, мощь, величие, могущество'. Тем самым стремление к романтизации имен у женщин поколения 1980-х намного выше, чем у мужчин.

В этот период все большую популярность набирают «одиночные» имена, что, на наш взгляд, в основном обусловлено следующими причинами:

1. В первые дни реформ и открытости люди «освобождали» свой разум от груза прошлого и внутренне стремились к простоте, в связи с чем становились популярными лаконичные имена. Стало считаться, что главнейшими свойствами имени являются незамысловатость, прозрачность и простота, обеспечивающие возможность легкого узнавания человека и запоминания его имени другими

1 «世本» «Ши бэнь» 世本 – древнекитайский исторический текст, послуживший одним из источников при создании «Ши цзи».

2 «史书», «姓氏谱» Книги, написанные Ли Шэньюанем во времена династии Цин.

3 «说文解字» Shuowen Jiezi – древний китайский словарь времен династии Хань, автор – Сюй Шэнь. Цуй Шууха. объяснение значения иероглифов по их чтению в словаре «Происхождение китайских иероглифов», т.е. «Шовэнь цзецзы». Пекин : Изд-во Пекин. пед. ун-та, 2000. 585 с.

4 Дашеева В.В. Зарождение и развитие китайских фамилий // Вестник БГУ. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarozhdenie-i-razvitie-kitayskih-familiy> (дата обращения: 24.06.2022).

людьми. Поэтому возникла тенденция воздерживаться от использования иероглифов, которые означали поколения семей, имена предков.

2. Немаловажную роль в 1980-е годы играло групповое мышление и подражание видным фигурам истории⁵. Многие писатели, имена которых теперь известны каждому китайцу, выбирали в качестве псевдонимов одиночные имена, например *Ба Цзинь*⁶, *Мао Дунь*⁷ и др.
3. В 1980-е годы у людей сложилось представление о том, что имя, состоящее из одного иероглифа, является символом элегантности и изысканности – и это тоже одна из причин того, что для детей все чаще выбирались одиночные имена.

В 1980-е годы под влиянием политики реформ и открытости уровень жизни людей постепенно повышался, по сравнению с прежним периодом их жизнь становилась гораздо более состоятельной. Взгляды граждан Китая на окружающие их события и становления политических дела стали более зрелыми, поэтому внешние предметы стали заботить их меньше, возросло внимание к саморазвитию, самосовершенствованию. Выбирая имена для своих детей, родители, естественно, находились под влиянием этой социально-психологической тенденции. Например, желание родителей видеть своих детей красивыми и щедрыми отразилось в таких именах, как *芳* «фанг» 'ароматный, душистый; красивый, прекрасный; добродетель', *丽* «ли» 'красивый, прекрасный', *静* «цзин» 'тихий, бесшумный', *娜* «на» 'нежный, тонкий и изящный', *艳* «ян» 'романтичный, яркий, прекрасный' и т. п. такими же красивыми, как природные пейзажи, такие как весна, снег, слива, цветы и т.д. Все это являлось выражением надежды на то, что у детей будут высокие стремления. Китайская нация с древних времен была нацией с великими добродетелями. Под серьезным влиянием традиционного конфуцианства она придает большое значение своим собственным моральным качествам.

В современных китайских женских именах также много традиционных иероглифов, таких как *李* «ли» 'слива', *菊* цзю 'хризантема', *兰* «лан» 'орхидея', поскольку они отражают традиционные представления о женской красоте, мягкости характера. В 200 исследованных нами женских именах эти графемы также отмечены как минимум дважды⁸. В ходе анализа мы обнаружили также, что даже на сегодняшний день актуальны следующие имена, отражающие традиционную культуру Китая, ср.: *志祥*

Чжи Сян 'стремление к счастью', *来祥* Лай Сян 'прибытие счастья', *致富* Чжи Фу 'разбогатеть', *志良* Чжи Лян 'призвание', *玉忠* Юй Чжун 'верный', *国民* Го Минь 'гражданин; национальный' и т.п. В некоторых мужских именах до сих пор используются такие традиционные иероглифы, как *松* «сун» 'сосна', *国* «го» 'страна', *荣* «жун» 'слава', *德* «дэ» 'добродетель', *富* «фу» 'богатый', *祥* «сян» 'благоприятный' и *贵* «гуй» 'дорогой'. В составе 200 рассмотренных нами мужских имен данные графемы отмечены как минимум дважды (*祥* «сян» 'благоприятный' – 4 раза, *德* «дэ» 'добродетель' – 3).

Таблица 2.

Список часто используемых иероглифов по годам

Список часто используемых имен		
Год	Мужские имена	Женские имена
70-80-е	海、辉、军、国、伟、强、鹏、磊、超、亮	静、艳、丽、维、君、香、娜、静、杉、爽、颖
После 90-х	文、宇、伟、博、杰、阳、志、飞、鹏、超、东、天、成、江、旭、泽、辉、龙、明、成、健、建	婷、晓、佳、丽、梦、雪、慧、莹、宇、玉、琪、颖、静、蕾、妍、楠、倩、婧、敏、娜、一、雅

Проанализировав данные, мы отметили, что доля одиночных имен после 80-х годов составляет 42,82%, что выше, чем 2000-х г., одиночные имена были более популярны в 1980-е годы. Пост-00-е предпочитают использовать двойные имена, и доля двойных имен выросла с 57,2% до 85,1%. Кроме того, в именах 00-х появились и трехбуквенные имена, а вот в именах 80-х трехбуквенных имен не было.

Имена имеют много общего в их значениях, и в то же время, из-за разницы полов между мужчинами и женщинами, значение мужских и женских имен содержит некоторые различия из-за различий. позиционирование социальных ролей.

Имена поколения 1990-х гг.

Как уже отмечалось выше, в 1970 – 80-х годах, с наступлением периода политики реформ и открытости, сознание людей изменилось, в связи с чем претерпели изменения и китайские имена.

В 1990-е годы – как в мужских, так и в женских име-

5 Семенова Д.С., Васильева А.А. Актуальные тенденции в современном китайском имяназвании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №6-2 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-tendentsii-v-sovremennom-kitayskom-ityanarechenii> (дата обращения: 15.05.2022).

6 *Ба Цзинь* – китайский писатель и переводчик (1904–2005).

7 *Мао Дунь* – китайский писатель и общественный деятель (1896–1981).

8 Кроме того, некоторые женщины включают в свои имена слово *凤凰* «фен хуан» 'Феникс', которое отражает социальное положение женщин в обществе, так как в китайской мифологии это чудо-птица, в противовес китайскому дракону, воплощающая женское начало (инь).

нах – мы вновь наблюдаем существенные изменения.

Давайте сначала посмотрим на имена мальчиков, родившихся в 1990-х годах. Нами было обнаружено, что среди более чем 700 имен чаще всего встречались иероглифы 军 «цзюнь» со значением ‘армия, военное дело’, которое часто фигурировало в личных именах, тесно связанных с защитой страны и политикой, а слово 国 «го» ‘страна’ появилось семь раз, иероглиф 礼 «ли», связанный с традиционным представлением об этикете, появился дважды, также часто встречаются следующие слова 文 «вэнь» ‘письменность’, 宇 «юй» ‘манера; дух’, 飞 «фэй» ‘летать; стремительно, быстро’, 鹏 «пэн» ‘гигантская птица’.

Рассмотрим имена девушек: 婷 «тин» ‘изящный, прелестный’, 晓明 «сяо мин» ‘рассвет’, 佳 «цзя» ‘прекрасный, красивый, замечательный’, 梦 «мэн» ‘мечтать’, 雪 «сюэ» ‘снег’, 蕾 «лэй» ‘бутон’, 妍 «ян» ‘красивый, прелестный’ – очень литературные и романтические графемы, выражающие отношение к мягкости, красоте и привлекательности, также встречаются слова в западном стиле, такие как 娜 «на», которые являются интернациональными и очень модными. Например, имя 卢娜 Лу На является транслитерацией английского имени. Другим примером изменения в мышлении являются два слова 慧 «хуэй» ‘умный’ и 惠 «хуэй» ‘благодеяние, милость’. В 1950-х и 1960-х годах обычно использовалось 惠 «хуэй», а в именах женщин, родившихся в 1990-х годах, по крайней мере, среди более чем 200 женских имен, которые были использованы в анкетировании, наиболее распространенными являются 慧 «хуэй» ‘умный’ (появляется 28 раз), а 惠 «хуэй» ‘благодеяние, милость’ появляется только 6 раз. Как мы отметили, 惠 «хуэй» означает ‘добродетель’, а 慧 «хуэй» означает ‘мудрость и разум’. Добродетель – это рамки, адаптированные для женщин старой феодальной эпохи, и это то, чего ожидали и требовали от женщин в традиционном смысле. Очевидно, что такие правила уже не подходят для девочек 1990-х годов рождения, напротив, их родители и они сами больше ожидают от себя быть умными, резкими, мудрыми и уверенными в себе женщинами.

В статистике опроса мы также обнаружили, что характеристикой имен, используемых после 90-х годов, является ослабление гендерного сознания, особенно нейтрализация женских имен, даже мужских. Посмотрим на таблицу, приведенную ниже:

Таблица 3.

Часто встречающиеся иероглифы по родам

пол	Часто встречающиеся иероглифы в именах(кол-во раз)
М	文 (28) 宇 (24) 伟 (22) 博 (20) 杰 (19) 阳 (17) 志 (16) 飞 (16) 鹏 (15) 超 (15) 东 (14) 天 (13)
Ж	婷 (53) 晓 (45) 佳 (43) 丽 (40) 梦 (37) 雪 (34) 慧 (28) 莹 (28) 宇 (27) 玉 (26) 琪 (26) 颖 (22)

Конечно, нетрудно увидеть, что в употреблении иероглифов в именах мужчин и женщин в целом все еще есть очень четкие различия. Большинство графических черт, используемых в именах мальчиков, очень четкие, «сильные и крепкие», в то время как иероглифы в именах девочек более изящные и мягкие, однако есть слова с высокой частотой встречаемости как в мужских, так и в женских именах, например, слово 宇 «юй» ‘манера, дух’ (24 раза в именах мальчиков и 27 раз в именах девочек), а слово 天 «тянь» ‘небо’ (13 раз в именах мальчиков и 6 раз в именах девочек). Так мы понимаем, что хоть в тенденции использования иероглифов хоть и существует традиционный порядок, но все больше начинает прослеживаться тенденция «смешивания» использования иероглифов, так для женских имен все чаще начинают выбирать «мужские иероглифы», например, 龙飞 Лонг Фэй ‘летающий дракон’, отметим, что это очень величественное имя. Есть также девушки, в именах которых есть слова 冠军 «гуан» ‘чемпион» «нань» ‘мужчина’, 胜男 «шэн» ‘выигрывать, превосходить» «нань» ‘мужчина’, все чаще появляются нейтральные имена, например, 杜亚男 Ду Янань, 李胜男, Ли Шэннань. По сути, это явление объясняется характеристиками того времени, когда положение женщины в современном обществе улучшилось, возродилось сознание женской независимости и самостоятельности, возобладала концепция равенства между мужчинами и женщинами.

Приведем наиболее популярные примеры двухсложных имен поколения 90-х – 00-х: 子涵 Цзи Хань, 一诺 И Нуо, 梓涵 Ци Хань, 思远 Сы Юан и 家乐 Цзя Лэ, все эти имена используются для именования как мужчин, так и женщин. 子涵 Цзи Хань и 梓涵 Ци Хань, занимают 1-е и 16-е место среди высокочастотных двусложных имен соответственно. Иероглифы 涵 «хань» ‘содержать, воплощать’, 俊 «цзюнь» ‘умный, красивый; выдающийся’, талантливый, 杰 «цзе» ‘выдающийся человек; выдающийся, видный’, 轩 «сюань» ‘высокий’, 欣 «синь» ‘радостный, счастливый’, 怡 «и» ‘счастливый, радостный, веселый’, 浩 «хао» ‘огромный, обширный, грандиозный’, 然 «ран» ‘правильный, верный’, 嘉 «цзя» ‘отличный, хороший, прекрасный’, 鑫 «синь» ‘процветающий, преуспевающий, зажиточный’, 雨 «юй» ‘дождь’ и 一 «и» ‘один, одинаковый’ участвовали в двусоставных именах и также являлись высокочастотными.

Как мы указали выше, концепция равенства между мужчинами и женщинами оказывает большое влияние на имена людей, родившихся после 90-х годов, особенно на имена девочек. Поколение после 90-х более склонно к инновациям и поиску отличия, также нахождению своих уникальных черт и в ходе опроса мы обнаружили, что в это время встречаются довольно редкоупотребляемые слова.

Причины выбора таких иероглифов понять несложно

и мы выделили три основные, по которым люди выбирают редкие слова при наименовании имени:

Во-первых, для того, чтобы уменьшить вероятность дублирования имен. Столкнувшись с огромным населением Китая стало труднее удовлетворить потребности людей при их выборе. Среди более чем 2000 имен много повторяющихся имен, например, имя 旭东 Сюй Дун встречается трижды, 鹏飞 Лэн Фэй – трижды, а 江涛 Цзян Тао – трижды. В последнее время в Интернете появилась популярная поговорка о том, что каждый в своей жизни встретит как минимум двух человек по имени 刘畅 Лю Чан и 婷婷 Тин Тин. Действительно, среди имен, которые были представлены, имя Лю Чан также фигурировало трижды, а имя Тин Тин встречалось целых восемь раз. Хотя имена с высокой частотой повторения могут иметь разное значение, в реальной жизни при их употреблении все равно возникает много неудобств. Так как родители надеются, что их дети будут отличаться от других детей и выделяться из толпы, поэтому они стараются уменьшить вероятность дублирования имен при именовании своих детей. В это время редкие слова получили расположение многих людей.

Во-вторых, сегодня некоторые люди выбирают для своих детей необычные иероглифы в погоне за элегантностью, редкостью и новизной, поэтому вероятность дублирования имени таком случае не очень высока. Родители таким образом выражают свои ожидания от своих детей. Хотя необычные иероглифы в имени встречаются нечасто, они все же содержат в себе изобилующие значения, встречаются редкие формы иероглифов, такие как те, что обычно используются в древних текстах, но редки и неупотребительны сейчас. Например, родители надеются, что девочки, подобно лотосу 菡 «хань» будут нежными и элегантными.

В-третьих, желание быть нестандартными и проявлять индивидуальность. Эпоха, в которой живет поколение 90-х, – это эпоха стремления к инновациям, индивидуальности и отличию, поэтому люди стали выбирать иероглифы не исходя от смысла или посылки, а от их особенности произношения и сложности написания. Для этого некоторые люди выбирали метод удлинения слогов, метод использования четырехсложных имен, но чаще выбирали неупотребительные иероглифы.

Проанализировав данные, мы пришли к выводу, что родители девочек предпочитают использовать необычные китайские иероглифы для наименования дочерей, что также связано с тем, что по сравнению с именами мальчиков, в именах девочек больше внимания уделяется стремлению к элегантности и красоте написания. В некоторых источниках предполагается, что более необычные иероглифы в именах девочек связаны с большей

долей городских студентов среди девочек, но эта точка зрения требует дальнейшего изучения и исследования.

Таким образом, имена отражают богатые характеристики социальной эпохи, культурной жизни и психологии людей. Из-за возрастания популярности концепции равенства между мужчинами и женщинами и стремления людей к индивидуальности и утонченности все более предпочтительными являются трехсложные имена. Высокочастотные иероглифы имен 90-х годов более концентрированно отражают равноправие мужчин и женщин, и даже тенденцию времени пробуждать в женщинах уверенность в себе и своих силах, а также мироощущение людей на поиск нового. Заметным явлением в имяупотреблении поколения 90-х годов также является использование нераспространенных иероглифов. Это явление имеет свои преимущества и недостатки.

Имена поколения 2000-х

Изучая имена после 2000-х годов, можно обнаружить, что они имеют богатые культурные коннотации. По статистике опроса, мы пришли к выводу, что родители этого поколения считают, что есть несколько основных факторов, влияющих на выбор имени человека, среди которых семейная традиция составляет 45,36%, интернет-популярность – 41,58%, а на фэн-шуй приходится 40,89%.

С древних времен китайцы придавали большое значение дате рождения, которая также является важной частью народной культуры. От древних времен до сегодняшнего дня многие китайцы верили в идею расчета судьбы людей по дате рождения, поэтому, давая имя новорожденному, оно было скорректировано с именем для баланса. Большое влияние на выбор имён оказывают семейные традиции и клановые понятия.

Крупные события, связанные с эпохой того времени, также влияют на имена, и эти крупные события в определенной степени отражают коммеморативное значение эпохи. К основным событиям, оказавшим большое влияние на имена в истории, относятся: основание Китайской Народной Республики, 大跃进 «Большой скачок вперед»⁹, реформы и открытость и т.д. Каждое крупное событие влияет на выбор большого количества имен. Например, согласно опросу, влияние на использование графем в именах оказали проведение Олимпийских игр в Пекине и составило 3,09%, воздействие вступления Китая в ВТО – 4,12%, 60-летия основания Китайской Народной Республики – 3,78%, а наиболее влиятельным стал запуск космического корабля «Шэньчжоу»¹⁰, на долю которого пришлось 4,81%.

9 Большой скачок вперед 大跃进 — экономическая и политическая кампания в Китае с 1958 по 1960 год, нацеленная на укрепление индустриальной базы и резкий подъём экономики страны, и имевшая трагические последствия для китайского народа.

10 Последний запуск 5 июня 2022 г.

Приведем пример имен людей, связанных с Олимпийскими играми: 奥博 Ао Бо, 奥晨 Ао Чэнь, 奥俊 Ао Цзюнь, 奥坤 Ао Кун, 奥南 Ао Нан, 奥晟 Ао Шэн, 奥翔 Ао Сян, 奥鑫 Ао Синь, 傲运 Ао Юнь. Здесь мы видим повторяющуюся графему 奥 «ао» в значении 'сокровенный', что отражает отношение граждан к великому и масштабному событию.

Имена, которые были даны детям в честь запуска космического корабля кажутся нам довольно необычными: 国航 Гуо Хан дословно 'Air China'¹¹, 航宇 Хан Ю дословно 'аэрокосмический', 启航 Чи Хан 'взлететь (о самолете)'. Так, в этих именах представлена повторяющаяся графема 航 «хан» 'самолет'. Кажется, что в русском языке сложно представить имена, в составе которых имелись бы слова (корень слова), которые могли бы использоваться в таком значении.

В 21 веке идея равенства между мужчинами и женщинами глубоко укоренилась в сердцах людей, и общество имеет общие ожидания в отношении мальчиков и девочек. Статус женщин в обществе постепенно улучшается. В различных сферах деятельности есть бесчисленное множество женщин с выдающимися способностями, женщины получают признание публики. Это изменение социальной ролевой позиции привело к размыванию гендерных различий в личных именах.

Под влиянием данных язык и культура постоянно находятся в динамике, меняются и заменяются. В последние годы в повседневное общение людей входят новые слова, а некоторые уже вошли в общую систему лексики, постоянно принимаются и используются населением. Под влиянием распространения информации в Интернете «модные словечки» стали наиболее активной частью языка, дав в определенной мере новую почву для современной китайской лексики, а также неосознанно влияя на подбор личных имен.

Более 70% людей, использующих мобильные телефоны для доступа в Интернет в Китае, стали придумывать псевдонимы в WeChat и Weibo. Из-за случайности и свободы никнеймов длина имени и количество символов различны, структура более разнообразна, а содержание смешано. Эта ситуация оказала определенное влияние на выбор после 00-х имен, и они неизбежно будут отражать особенности определенного аспекта времени и даже формировать общий стереотип.

В 2017 году доля китайских новорожденных, использующих структуру фамилии - (фамилия отца + фамилия матери) составила 0,83%, а доля фамилии матери - 0,45%. С введением в Китае в 2016 году политики двух детей число новорожденных достигло нового пика, а традиционная концепция «дети следуют фамилии отца» еще

более ослабла. Доля материнских фамилий также увеличилась в небольшом диапазоне, и все больше и больше семей выбирают фамилии обоих родителей, чтобы они одновременно фигурировали в именах своих детей. В 2021 году в Китае также открывается всеобъемлющая политика трех детей, и все больше и больше семей начали выбирать одного ребенка, чтобы использовать фамилию отца, а другого ребенка - фамилию матери. Это также отражает уважение и наследственность к обоим родителям, что является большим прогрессом в наше время.

В статистике имен новорожденных за 2017 год 90% родителей учитывают красоту звучания имени, учитывать, хорошо ли звучит имя, а 60% родителей отдают предпочтение выбору имен для своих детей из традиционной китайской поэзии. Судя по выбору иероглифов 82% слов являются общеупотребительными, а 18% - редко встречающимися, 84% составляют простые черты, а 16% - сложные. Анализ данных показывает, что все больше и больше родителей при именовании обращают больше внимания на простые и приятные имена, коннотацию и культурное наследие.

В настоящее время родители чаще стали учитывать психологические особенности характера, давая имена своим детям. Характерные черты, которые родители больше всего ожидают от своих детей: храбрость, доброты, любовь к учебе, любовь, высокий эмоциональный интеллект, лидерские качества и оптимизм. Самые распространенные добрые пожелания родителей при наречении имени: мир, знания, уверенность в себе, ум, самостоятельность.

Согласно статистике популярных имен новорожденных в 2021 году, шесть самых популярных составных имен для мальчиков: 浩然 - Хао Ран 'грандиозный', 奕泽 - Йи 'большой, великий', 泽 'водоем', 宥嘉 - Ю 'проявлять терпимость', Цзя 'отличный, прекрасный', 承思 - Чэн 'брать на себя' Си 'думать', 浩博 - Хао Бо 'огромный, обширный', 昱凯 - Ю 'яркий, сиять, блистать', 凯 'победа', а шесть популярных имен для девочек: 芷昕 - Чжи 'корень дудника тайваньского', Синь 'рассвет на заре', 若汐 - Жо 'казаться', Си 'ночной прилив', 欣怡 - Синь И 'радостный, счастливый', 芊妤 - Цянь 'густой, пышный', Юй 'красивый, прекрасный', 玥雯 - Юе 'жемчужина в древних легендах', 雯 'разноцветные узорные облака', 洛伊 - Лоу является транслитерацией. Мы видим, что ряд имен очень разнообразен, он включает себя и некоторые традиционные графемы и красоту звуков, а также влияние культуры других стран.

Вступая в 21 век, мы видим, как быстро преобразуется мир, скорость общественного развития заставляет пора-

11 Китайская международная акционерная авиакомпания (中国国际航空公司), основанная в 1988 году.

жать, процесс модернизации продолжает углубляться, с каждым днем меняется среда обитания, мгновенно развиваются экономика и технологии, что также влияет на различные сферы жизни, в том числе и систему антропологии. Однако независимо от того, ищут ли родители в системе именования новизну и индивидуальность, или защищают утонченность и стремятся к уникальности, люди, которые дают и носят это имя, имеют общую психологию, присущую традиционной культуре понимания: они надеются, что имя имеет благоприятное значение.

Выводы

Имена тесно связаны со всеми в повседневной жизни не только как референтное наименование отдельных лиц, но и как особый знак, отличающий группы друг от друга. Культура китайских имен часто неотделима от эпохи, в которой они находятся. Время менялось, менялись культурные традиции и ценности, и из-за того, что люди стремились к новым и уникальным именам, в именах стали появляться необычные иероглифы, традиционные китайские иероглифы и другие специаль-

ные иероглифы, цифры, буквы и т.д., поэтому возросли и языковые нормативные требования к употреблению личных имен. Эпоха оказывает большое влияние на имена людей, поэтому повторимся, что изучение законов системы имен неизбежно исследует отношения между именами людей и культурой. Связь между именами людей и культурой охватывает все аспекты, такие как традиционная китайская культура, религиозная этика, политическое влияние.

Культура имен китайской нации содержит в себе обширную и глубокую историю и традиции великого народа. С древних времен и до наших дней культура именования каждого периода тесно связана с его специфическими характеристиками эпохи и политическим и экономическим развитием. Из эволюции системы антонимов мы можем косвенно наблюдать изменения в истории Китая. В любое время китайские имена являлись кристаллизацией мудрости китайской нации и несут прекрасное видение будущего потомков. Изучение культуры имен помогает проследить становление цивилизации и народов, населявших эту страну.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цуй Шухуа. Объяснение значения иероглифов по их чтению в словаре «Происхождение китайских иероглифов», т.е. «Шовэнь цзецзы» [М] Пекин : Изд-во Пекин. пед. ун-та, 2000. 585 с.
2. Семенова Д.С., Васильева А.А. Актуальные тенденции в современном китайском имяназвании // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. №6-2 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-tendentsii-v-sovremenom-kitayskom-imyana-rechenii> (дата обращения: 15.05.2022).
3. Дашеева В.В. Зарождение и развитие китайских фамилий // Вестник БГУ. 2012. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zarozhdenie-i-razvitie-kitayskih-familij> (дата обращения: 24.06.2022).
4. 说文解字 Shuowen Jiezi – древний китайский словарь времен династии Хань, автор – Сюй Шэнь. Цуй Шухуа. объяснение значения иероглифов по их чтению в словаре «Происхождение китайских иероглифов», т.е. «Шовэнь цзецзы». Пекин : Изд-во Пекин. пед. ун-та, 2000. 585 с.

© Цянь Цзысинь (809314697@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

АНГЛИЙСКИЕ ИНКОРПОРИРОВАННЫЕ КОМПЛЕКСЫ В ПРЕДЛОЖЕНИИ

Щербо Полина Алексеевна

К. филол. н., доцент,

Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации
ShcherboPA@mail.ru

ENGLISH INCORPORATED COMPLEXES IN A SENTENCE

P. Shcherbo

Summary: The article is devoted to analysis of functions of English incorporated complexes in a sentence. The complexes are treated as technical means of syntactic grouping within a sentence by merging of individual words into a unity that displays characteristics of a certain lexico-semantic class and preforms functions of different parts of speech in the syntactic structure of the sentence. Thus, incorporated complexes are examined on the lexical and the syntactic levels. The article discusses possible morphological variations in incorporated complexes, their functions and relations to other parts of the sentence as dependent on their position and role in a sentence.

Keywords: incorporated complexes, syntactic position, part of speech, combinability, grammatical relations.

Аннотация: Статья посвящена изучению роли английского инкорпорированного комплекса в предложении и рассматривает его как технический прием синтаксической группировки внутри предложения посредством слияния отдельных слов в единый комплекс, демонстрирующий признаки определенного лексико-семантического класса и способный выполнять функции различных частей речи в синтаксической структуре предложения. Инкорпорированные комплексы рассматриваются на лексическом и на синтаксическом уровнях. Исходя из места и роли инкорпорированных комплексов в предложении, описываются разные вариации их оформления, раскрывается функциональное содержание таких комплексов, обозначаются способы верификации их отношений с другими членами предложения.

Ключевые слова: инкорпорированные комплексы, синтаксическая позиция, часть речи, сочетаемость, грамматические отношения.

Природа инкорпорации в современном английском языке отличается от явления инкорпорации в полисинтетических языках, где она выступает единственно возможным способом синтаксической связи и является «объединением основ, не имеющих самостоятельного грамматического оформления, а заключенных в одну морфологическую конструкцию» [Скорик, 1965]. В английском языке инкорпорация рассматривается как особый способ синтаксической связи, близкий к словосложению. Рассмотрением инкорпорации с точки зрения синтаксиса занимался В.З. Панфилов, который выделял такие свойства компонентов инкорпорированных комплексов, как несамостоятельность (грамматическая и синтаксическая) слов, входящих в их состав, а также неспособность этих слов иметь синтаксические связи с другими словами предложения. С другой стороны, он подчеркивал свойство компонентов ИК сохранять собственную семантику и находиться между собой внутри комплекса в определенных синтаксических отношениях. При этом в предложении ИК функционирует как единая, цельнооформленная единица, подобная слову [Панфилов, 1974, с. 7-8]. Как единицу, образованную в результате сложения нескольких слов, рассматривала ИК Л.А. Верещацкая, используя термин «универбация» [Верещацкая, 1982]. Современные исследователи обращают внимание на то, что «словосложение является наиболее продуктивным способом словообразования в современном английском языке», а «структурное разнообразие новых сложных слов является не только средством

компрессии, но и свидетельством усиления аналитических тенденций в английском языке» [Ефремова, 2022, с. 181]. Действительно, английскому языку свойственна простота, доступность, и в то же время изобретательность и экспрессия способов наименования денотата средствами словосложения [Павлычева, 2019].

В современном английском языке ИК успешно занимают место любых членов предложения. В целом, входя в структуру предложения, такие комплексы влекут за собой расширение его емкости, так как вносят в него не только дополнительную информацию, но и дополнительную предикацию (в структуру комплекса может инкорпорироваться целое предложение, иногда целая ситуация). Цитата в виде фразы, часто повторяемого кем-либо высказывания, крылатого выражения, пословицы могут быть использованы как определение: *an-every-man-for-himself feeling*, а *Kind-can-do-no wrong young man*. Эти образования носят окказиональный ситуативный характер и служат аллюзиями в текстах или ситуациях речи. В связи с этим возникает вопрос о возможности перевода подобных «свернутых» комплексов, и некоторые исследователи относят их к категории безэквивалентной лексики, наряду с общественно-политическими реалиями и так называемыми *cultural terms* [Курбакова, Боришанская, 2013, с. 24].

Характерной особенностью современного английского языка является то, что синтаксические отношения

в предложении выделяются в основном исходя из взаиморасположения лексических единиц, а не на основе анализа их форм. Количественный рост, то есть увеличение объема предложения, а, следовательно, и некоторых его частей, может явиться результатом стремления говорящего расширить объем сообщаемой информации. Это наталкивается на ограничения, налагаемые структурой синтаксической модели. Ограничения, в свою очередь, зависят от грамматических потенциалов самой синтаксической модели и, следовательно, от составляющих ее грамматических форм. Увеличение объема информации вызывает расширение синтаксической конструкции любого ранга из-за появления добавочных лексем, которые должны получить грамматическое оформление. И если емкость грамматической модели допускает ее расширение в пределах синтаксической рамки, то происходит усложнение конструкции, как бы ее внутреннее развитие.

Так, например, В.Я. Плоткин говорит о том, что стилистическая ограниченность использования препозиции для развертывания цепочек определений при существительном позволяет считать характерными чертами препозитивных определений слабую развернутость. Эти черты проявляются даже тогда, когда в тех или иных контекстах возникает необходимость развернуть, усложнить препозитивное определение [Плоткин, 1989]. Одним из путей к развертыванию представляется усложнение внутренней структуры определения с сопутствующим свертыванием всех составляющих его частей в единое сложное слово, или в инкорпорированный комплекс. В некоторых стилистически специфичных контекстах такие препозитивные грамматически-однословные определения (ИК) способны достигать внушительных размеров и даже иметь внутреннюю структуру предложения или нескольких предложений:

There is a sort of *Oh-what-a-wicked-world-this-is-and-how-I-wish-I-could-do-something-to-make-it-better-and-nobler* expression about Montmorency.

В.Я. Плоткин отмечает, что препозитивные определения, выраженные такого рода стяжениями, зачастую лишь цитируются автором или говорящим для передачи индивидуального значения [Плоткин, 1989]. И.В. Арнольд в своих исследованиях выделяет такие «однословные» слова, создаваемые ситуативно в соответствии с потребностями данного конкретного высказывания (*nonce-compounds*, или *quotation nouns*). Такие слова образуются из словосочетаний или даже целых предложений, употребленных атрибутивно, иногда взятых в кавычки, соединенных или несоединенных дефисами [Арнольд, 1969]. Действительно, многие ИК, будучи речевыми окказионализмами по своей природе, часто выстраиваются на основе общепринятых слов и словосочетаний или же интегрируют в свой состав реплики из речи собеседника:

I felt bad, in a broad, philosophical, *murder-is-always-*

bad way.

I smelled a “*When-I-worked-with-Murrow*” story coming.

He had always had a *devil-may-care*, irrelevant attitude to almost everything in life.

We quarreled, had a *knock-down-drag-out* fight.

He has become part of *That Which Must Not Be Mentioned*.

Целостное восприятие каждой синтаксической позиции приводит к весьма интересной особенности комбинаторных свойств синтаксических структур (в данном случае, ИК), занимающих эти позиции. Обычно для каждой синтаксической позиции есть определенный перечень морфологических классов слов, которые грамматически способны ее занять. И если какие-то группы слов занимают нехарактерные для себя позиции и, следовательно, образуют сочетания с нехарактерными для себя морфологическими классами слов, то они приобретают признаки тех частей речи, для которых такие функции в предложении и такая сочетаемость являются характерными. Другими словами, если существительное поставлено в предложении на место сказуемого и добавлено к нему обстоятельство времени (наречие), то такое существительное начнет приобретать признаки глагола (личное окончание в третьем лице единственного числа). Данное явление изучается не только в синтаксисе, но и, в первую очередь, в словообразовании. Переход из одной части речи в другую, – от существительного к глаголу, например, – обозначается термином «конверсия». Эта специфическая для английского языка строевая черта на практике означает, что границы между частями речи ослаблены, а переходы через эти границы облегчены. Это, в более широком смысле, указывает на массовый переход от частеречной специализации слова к его частеречной полифункциональности, при сохранении тождества слова вне зависимости от его синтаксической позиции.

Аналогичные процессы наблюдаются с ИК, для которых это является еще более естественным, поскольку изначально ни один комплекс не относится ни к одной части речи, и вопрос о том, какие функции комплексу выполнять в предложении, решается в зависимости от желаний и фантазии автора высказывания. ИК получает формальные признаки и сочетаемость того слова, место которого ему предназначено занять в предложении.

Так, ИК, выступающие в роли существительного и выполняющие характерную для него функцию в предложении, сочетаются с определенным и неопределенным артиклями, притяжательными местоимениями, определениями-прилагательными. Также комплексы оформляются словообразовательными суффиксами существительных, а также получают окончание множественного числа:

Everyone knows that dating in your thirties is not the

happy-go-lucky-free-for-all it was when you were twenty-two.

We must toast my beautiful *bride-to-be*.

You'll end up feeling bitter about the "*might-have-beens*" and all you've missed.

This maddened Nick, most especially since she tended to cloak her meddling in a mantle of *do-goodery*.

В случае, если ИК занимает в предложении позицию, которая в соответствии с закономерностями комбинаторики морфологических классов слов предназначена для личной или неличной формы глагола, то целый комплекс приобретает морфологические признаки соответствующей глагольной формы:

She and Kim had been *force-fed* them (the lozenges) as children.

Anyway, completely safe option as no way *diamond-pattern-jumpered* goody-goody would have read five-hundred

page feminist treatise.

I had a genuine reason for coming over, which was quite definitely *gherkin-based*, rather than *phone-number-related*.

Говоря о функционировании ИК в предложении, следует учитывать, что, занимая определенное место и выражая определенные грамматические отношения (объектные, атрибутивные, обстоятельственные и предикативные), они становятся членами предложения. Характерно, что весь комплекс целиком, а не каждая его часть по отдельности, функционирует в предложении в качестве его члена. ИК, точно также, как и традиционно выделяемые в языке части речи, внутри предложения зависит от остальных его членов, обладает фиксированной позицией и является конструктивно значимым для всего предложения в целом, оставаясь синтаксически неделимой единицей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Лексикология современного английского языка. М.: Высш. шк., 1959. – 347 с.
2. Верещацкая Л.А. Лингво-типологические основы выделения элементов инкорпорации в современном английском языке // Слово в языке и речи. Нальчик: Кабардино-Балкарский гос. ун-т, 1982. – 165 с.
3. Ефремова, Е.М. Новые сложные слова в английском языке / Е.М. Ефремова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – № 1. – С. 178-181.
4. Курбакова М.А. Вариативность трансляции некоторых русских реалий в западную культуру / М.А. Курбакова, М.М. Боришанская // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2013. – № 4. – С. 24-31.
5. Павлычева Е.Д. Лингвистическая основа речевых портретов в политической сфере / Е.Д. Павлычева; Под редакцией Э.А. Сорокиной. – Москва: Московский государственный областной университет, 2019. – 212 с.
6. Панфилов В.З. Языковые универсалии и типология предложения // Вопросы языкознания. 1974. №5. – С. 3-11.
7. Плоткин В.Я. Строй английского языка: [Учеб. пособие для ин-тов и фак. иностр. яз.] / В.Я. Плоткин. - М.: Высш. шк., 1989. – 239 с.
8. Скорик П. Я. О соотношении агглютинации и инкорпорации. в сб.: Морфологическая типология и проблема классификации языков / Акад. наук СССР. Ин-т языкознания; [Отв. ред. Б.А. Серебрянников и О.П. Суник]. - Москва; Ленинград: Наука. [Ленингр. отд-ние], 1965. – 303 с.

© Щербо Полина Алексеевна (ShcherboPA@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

Наши авторы

- Abdina R.** – Candidate of Philological Sciences, Khakass Research Institute of Language, Literature and History, (Abakan)
- Abdukadyrova T.** – Chechen State University, Grozny
- Achaeva M.** – Candidate of Philological Sciences, Yelabuga Institute of Kazan Federal University
- Alekseev A.** – Candidate of Sciences in Philology, Moscow State Institute of Foreign Affairs, Moscow, Russia
- Alieva F.** – Candidate of Philological Sciences, Leading researcher of the Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala),
- Antipov O.** – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin
- Aseykina L.** – candidate of pedagogical sciences, associate professor, Krasnodar higher military aviation school of pilots
- Barybin A.** – Candidate of Pedagogic Sciences, Docent, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”
- Beloglazov P.** – Candidate of Philological Sciences, Khakass Research Institute of Language, Literature and History, (Abakan)
- Biisova G.** – Applicant, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla
- Bukina D.** – Graduate student, Moscow Regional State University, Russia, Mytishchi
- Dubovitskaya T.** – Candidate of Pediatric Sciences, Associate Professor, Voronezh State Technical University
- Dyadichenko E.** – Candidate of Education, Docent, Senior Lecturer, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia
- Ekimova S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Pacific State University
- Frifeld E.** – Ph.D., Associate Professor, RANEPa Research Institute
- Gelyastanova E.** – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik
- Gezha R.** – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Our authors

- Hajiakhmedova A.** – student, First Moscow State Medical University named after I. M. Sechenov of the Ministry of Health, Russian Federation (Sechenov University), (Moscow)
- Isaeva A.** – candidate of philological sciences, associate professor, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala)
- Ivanova Zh.** – postgraduate student, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev; head of the municipal budget preschool educational institution "Kindergarten №33"
- Kairova R.** – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik.
- Karyonov S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Russian University of Sports (RUS GTSOLIFK)
- Kasatkina T.** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Technical University
- Kashina L.** – senior lecturer, Krasnodar higher military aviation school of pilots
- Kuksin A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”
- Kyzlasov A.** – Candidate of Philological Sciences, Khakass Research Institute of Language, Literature and History, (Abakan)
- Lavrov D.** – Graduate student, Moscow Theological Academy; priest of the Russian Orthodox Church
- Li ZhenYi** – Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg
- Liu Shuang** – Postgraduate Student, Pushkin State Russian Language Institute
- Lunev V.** – candidate of sociological sciences, associate professor, Siberian Federal University (Krasnoyarsk)
- Luneva T.** – candidate of technical sciences, associate professor, Siberian State University of Science and Technology named after academician M.F. Reshetnev (Krasnoyarsk)
- Lutsyuk V.** – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin
- Malygina G.** – PhD, associate professor Privolzhsky Research Medical University (Nizhny Novgorod)

Mamedova L. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Technical Institute (branch) North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, Neryungri

Medvedeva E. – Tutor, National Research University Higher School of Economics, Moscow

Mikhailichenko A. – Krasnoyarsk Regional center of Medical Education (Krasnoyarsk)

Mikhailova I. – senior lecturer, Far Eastern State Technical Fisheries University, Vladivostok

Moktar A. – graduate student, Teacher of additional education (PFUR)

Muhamedova F. – Doctor of Philology, Chief researcher, Institute of Language, Literature and Art of the Dagestan Federal Research Centre, Russian Academy of Sciences (Makhachkala)

Ordokova F. – Candidate of Philological Sciences, Kabardino-Balkarian State Agrarian University named after V.M. Kokov, Nalchik

Pankova M. – Postgraduate Student, Moscow State Regional University (Mytishi)

Petrishcheva N. – Ph.D., Associate Professor, RANEPА Research Institute

Qian Zixin – Graduate student, Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

Rakhinsky D. – doctor of philosophy, associate professor, Krasnoyarsk state medical University named after Professor V.F. Voino-Yasenetsky (Krasnoyarsk); Krasnoyarsk State Agrarian University (Krasnoyarsk)

Rayeva M. – Postgraduate student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

Razumov S. – Candidate of Historical Sciences, Moscow State Regional University

Remizova O. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Technical University

Safarov Yu. – Senior research officer of Research Institute (military history), Military Academy of the General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation, Lieutenant Colonel, Associate Professor, Military Academy of the General Staff of the Armed Forces of the Russian Federation (Moscow)

Shcherbo P. – PhD in Linguistics, Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO)

Shtukin N. – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Skopa V. – Doctor of Historical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Head of the Department of Philosophy and Cultural Studies, Altai State Pedagogical University (Barnaul)

Sukhanova E. – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Sultanov K. – Candidate of Philological Sciences, Dagestan State University (Makhachkala),

Sun Qiuzi – graduate student, Saint Petersburg State University

Suprun S. – Candidate of Philology, Associate Professor, Kuban State University of Physical Culture, Sports and Tourism (Krasnodar)

Surkov A. – Moscow state academy of veterinary medicine and biotechnology of K.I. Scriabin

Sveshnikova I. – Ph.D., Associate Professor, RANEPА Research Institute

Tarasova O. – Ph.D., Associate Professor, NGLU named after N.A. Dobrolyubov

Tatyanina E. – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Voronezh State Technical University

Tkach E. – Candidate of Psychological Sciences, Pacific State University

Tsilenko L. – PhD, Associate Professor, Moscow State Polytechnical University

Vasilyev A. – Senior Lecturer, Yegoryevsk Institute of technology (branch) of Moscow State University of Technology “STANKIN”

Volovodenko A. – PhD in Education Science, Associate professor, Omsk State Pedagogical University

Yusupova T. – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, State University of Humanities and Technology, Orechovo-Zuevo

Zaikin V. – teacher, St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

Zakirova E. – Doctor of Philology, Professor, Moscow State Linguistic University

Zelenina N. – Teacher, Moscow Pedagogical State University

Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» (e-mail: redaktor@nauteh.ru).